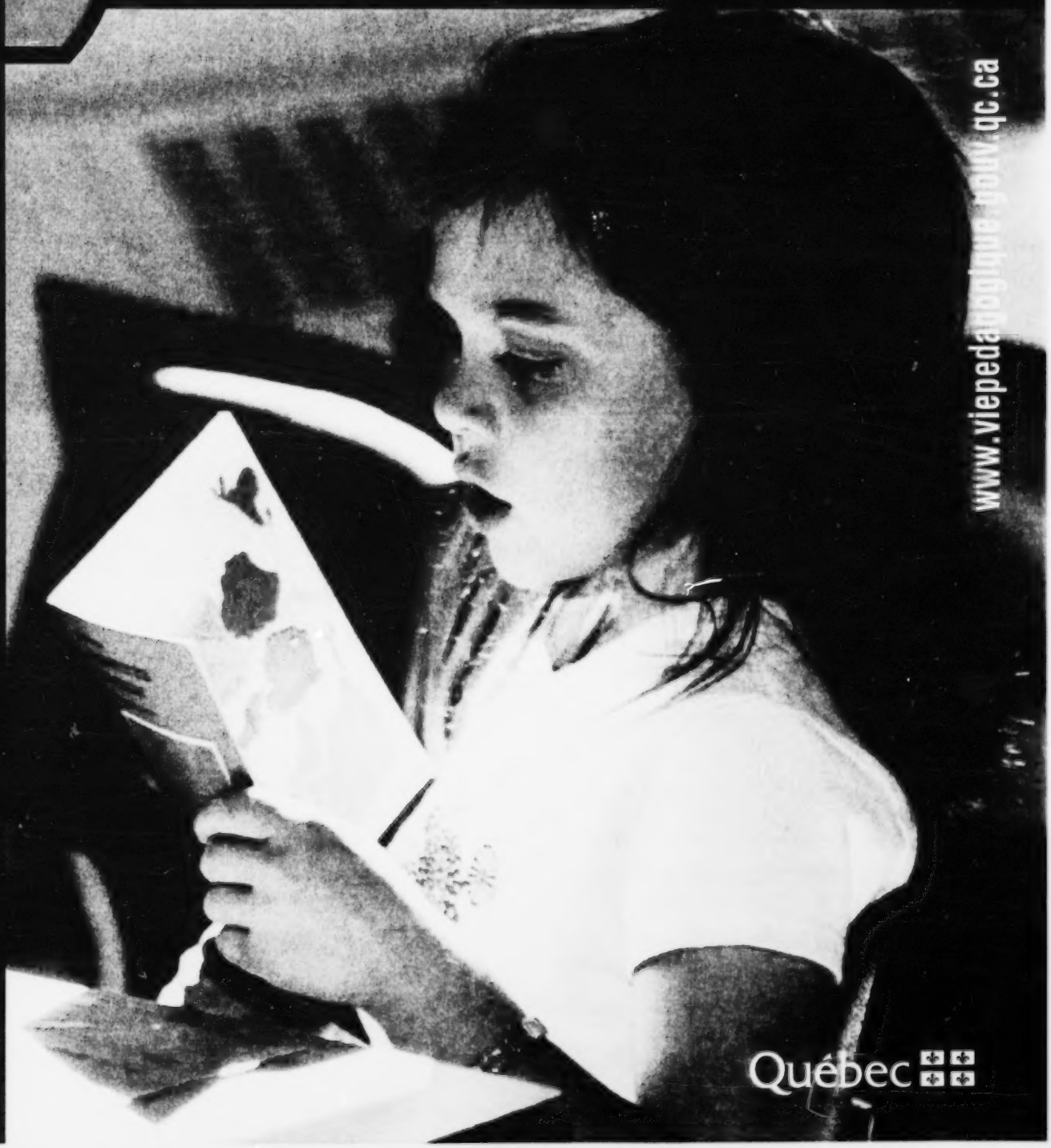
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 139 Avril • Mai 2006

DOSSIER

Pourquoi lire, aujourd'hui?



www.viepedagogique.gouv.qc.ca

Québec

2007-02647/

Mot de la rédaction

Enseigner : une tâche difficile, une profession qui avance
Entrevue avec Jean-Michel Zakhartchouk
Propos recueillis par Arthur Marsolais
Jean-Michel Zakhartchouk, auteur de plusieurs ouvrages qui ont inspiré notre réflexion pédagogique au Québec, a accepté de répondre aux questions d'Arthur Marsolais.

Souffler sur les « étincelles d'intérêt » des adolescents pour que le feu de la passion prenne…
par Chantal Beaucher
La métaphore évocatrice du titre illustre bien cette démarche centrée sur l'élève en panne de projet personnel; celui qui a de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Cet article propose des moyens concrets pour agir sur une réalité qui mène parfois au décrochage.

Une expérience d'écriture inoubliable
Au collège Laval, des élèves du secondaire sont devenus des auteurs dans le contexte d'un projet interdisciplinaire. Un collectif de textes a été publié selon les règles de l'art, permettant aux élèves de développer leurs compétences transversales et disciplinaires.

Des projets à découvrir à Pohénégamook
Quand des projets à saveur pédagogique ont des incidences sur l'ensemble d'un milieu, on comprend mieux le sens des termes coopération et partenariat.
Cet article relate un bel exemple de complémentarité et le lecteur perçoit bien la trame tissée par ces mains tendues entre les organisations.

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

POURQUOI LIRE AUJOURD'HUI ?

9 À l'aube de ce siècle qui s'organise autour des technologies, l'acte de lire change de contextes, de réalités et d'espaces.
Toutefois, l'importance de cette activité essentielle à la structuration de l'identité se confirme.
Le florilège de textes proposés dans le dossier permet de bien cerner les nouveaux enjeux de la lecture.

Lecture et lecteurs en évolution
par Olivier Dezutter

Sept femmes nous ont raconté…
Table ronde sur la lecture
par Yvon Côté

« Lire aujourd'hui »
par Julie-Madeleine Roy

Encore la lecture
par Louis Émond

Nouveaux médias et transformation des pratiques de lecture
par Marie-France Laberge

La motivation à lire : d'une pensée magique à une pensée réaliste
par Rolland Viau

La lecture à l'école : pour un développement ouvert de l'élève
par Guy Lusignan

« Si nous ne pouvions pas imaginer, l'humanité vivrait encore dans des grottes »
Entretien avec Marie Barguirdjian
Propos recueillis par Marthe Henripin

Quand la fiction inspire la réalité…
par Guy Lusignan

Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants
par Sylvie C. Cartier

Quand la lecture devient une affaire d'école et même de communauté
par Diane Toulouse et Miriam Brochu

La bibliothèque de mes rêves
par Régine Laberge, avec la collaboration de Rita Tremblay

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

En lien avec l'article de Julie-madeleine Roy
« Lire aujourd'hui » :
Le soutien aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage en français : les adaptations didactiques
État d'une recherche de Julie-Myre Bisaillon

« Bibliophile à la rescousse de la lecture »
par Suzanne Deslandes
Un article qui relate de façon détaillée les étapes d'un projet, à l'école Mgr Gilles Gervais, qui a pour but de développer chez les touts-petits un intérêt réel pour la lecture.

Participation des parents, création d'une mascotte, campagne de promotion du livre, rien n'est négligé pour faire de cette belle idée une suite d'actions qui en assurent la pérennité.

La réforme, un tsunami? par les mots et les lettres
par Donald Guertin
En prenant conscience de cette expérience de travail d'équipe, le lecteur pénètre dans le processus métacognitif des enseignants qui développent collectivement cette situation d'apprentissage et d'évaluation conçue à l'intention d'élèves de première année du secondaire.

La résolution de problèmes pour le développement d'une compétence langagière
par Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet
Vous voulez en savoir davantage sur les orthographes approchées?

Pour mieux comprendre l'intérêt d'une telle démarche, voici un article qui relate une recherche effectuée au préscolaire, mais dans laquelle les généralisations possibles sont perceptibles.

Perception, motivation et apprentissage chez des élèves faibles au secondaire : la lecture d'un quotidien
par Ginette Plessis-Bélair, Noëlle Sorin et Katya Pelletier
Un autre exemple qui illustre la force du modèle que proposent les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER).

Compte rendu d'une recherche où l'on a analysé les perceptions des élèves à partir de la lecture d'un quotidien et l'effet de cet exercice sur leur motivation.

Quand apprendre à lire devient un jeu d'enfant
par Pierre Renaud
Voici l'itinéraire d'un parent d'élève qui relate, dans ses propres mots, le processus qui l'a amené à produire un jeu pour le plaisir des enfants et de leurs enseignants et enseignantes.

Hors dossier

Une clé dans l'accompagnement des élèves à risque
Interventions concertées novatrices entre enseignants et orthopédagogues
par Godelieve Debeurme et Sonia Jubinville
Les changements dans les encadrements survenus dans les dernières années nous obligent à analyser les nouveaux rapports qu'entretiennent les enseignants et les orthopédagogues. Les auteures relatent ce projet de partenariat et nous donnent les moyens de mieux comprendre la nature de ces nouveaux rapports.

À ne pas manquer

Une banque de ressources déposée dans notre site Internet à la rubrique *Vous informer*.

Actes du colloque d'Aix-en-Provence – Printemps 2006.

Revue *Québec-Français* : Dossiers littérature : « De la lecture », nº 135, automne 2004 et DEZUTTER, Olivier et autres. « Quel programme de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? », nº 139, automne 2005, p. 83.

Répertoires de livres pour les jeunes : http://livresouverts.qc.ca/ et http://www2.qesnrecit.qc.ca/quoi_lire/default.htm

Le portfolio en lecture : http://www.qesnrecit.qc.ca/portfolio/fra/theorie.html

Numéro 139
Avril • Mai 2006
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-3095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca
Vie pédagogique
Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin
Direction
Camille Marchand
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Thérèse Des Lierres
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Nathalie Michaud
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy
Secrétariat
Josée St-Amour
Coordination à la production
Michel Martel
Distribution
France Pleau
Révision linguistique
Suzanne Vinet
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Impression
Quebecor World
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931
Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.
Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :
Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site www.viepedagogique.gouv.qc.ca
98-0808

La question se pose

Si l'on interroge bien les hommes, en posant bien les questions, ils découvrent d'eux-mêmes la vérité sur chaque chose.

Platon

Poser des questions dont on connaît la réponse, poser des questions pour vérifier des hypothèses, poser des questions pour cerner l'imperceptible, voici quelques gestes du quotidien des enseignants et des enseignantes qui structurent l'espace d'une pédagogie où l'enfant est au centre des interactions. Cet acte banal et instinctif peut paraître accessoire, voire anodin. Une question n'est-elle pas simplement (comme le Petit Robert la définit) une « demande qu'on adresse à quelqu'un en vue d'apprendre quelque chose de lui »? Toutefois, pour un enseignant, ce « quelque chose » n'est pas insignifiant. En effet, cette définition réfère à des représentations, des ressources engrangées qu'il importe de découvrir pour mieux ajuster les interventions. Par la question, l'enseignant cherche à cerner les liens qui se tissent entre le connu et l'inexploré. Paradoxalement, selon cette définition, les enseignants ne posent pas toujours de vraies questions car la plupart du temps, ils connaissent la réponse.

La question s'interpose alors entre l'élève et le maître et perd peut-être sa fonction première…

Attardons-nous donc à ces petites phrases interrogatives qui parsèment le langage des acteurs du monde de l'éducation.

Les adultes posent parfois des questions tortueuses : « Est-ce que c'est **tout** ce que tu sais sur le sujet? », « C'est **vrai** que tu as…? », des questions qui sont des injonctions : « Est-ce que vous écoutez quand je vous parle? », celles qui portent des jugements : « Pensez-vous que c'est convenable d'agir ainsi? », celles qui nous obligent parfois au pieux mensonge : « Est-ce que ça va bien? »

Et il y a de vraies questions, celles qui sont sans réponse préconçue. Dans une classe, il faut beaucoup de courage pour prendre le risque d'en poser à un groupe de trente élèves. Les questions sont alors des appâts pour aller colliger les informations relatives aux jeunes et il faut être prêt à les entendre. Celles-ci permettent alors de formuler des réponses personnelles qui peuvent structurer la pensée. Elles sont alors autant de balises qui jalonnent le dur périple de l'apprentissage, tant sur le plan cognitif qu'affectif. Elles permettent à l'enseignant d'aller cueillir les repères qui l'informeront sur ce qui se construit dans la tête de l'apprenant et comment il le vit… Les questions, qu'elles soient « vraies » ou « fausses », sont très diverses et s'y attarder, c'est se donner un outil supplémentaire pour enrichir notre regard sur les composantes de la situation pédagogique.

Pour illustrer le propos, nous avons tous en mémoire l'une des recommandations importantes faites aux enseignants et enseignantes en formation, soit celle d'éviter la question « Avez-vous compris? ». C'est une question fermée. Elle est inutile.

L'élève qui a compris vous répondra oui, mais en fonction de ce qu'il croit avoir compris, et non de ce que vous aviez prévu qu'il comprenne. D'autre part, l'élève qui n'a pas compris et qui est en difficulté ne se manifestera certainement pas. C'est pourquoi il faut chercher à poser des questions ouvertes qui permettront de reformuler et de comparer les réponses, de manière à se donner une meilleure prise sur les apprentissages faits par les élèves.

D'autre part, combien d'enseignantes et d'enseignants sont parfois démunis devant l'élève qui répond « Rien » à la question « Peux-tu me dire ce que tu n'as pas compris? »

Devant une question aussi large, l'élève est dérouté et l'enseignant doit chercher à défaire l'écheveau de l'incompréhension. La question devient ici le moyen, la stratégie pour traverser l'écran des blocages qui éloignent l'apprenant de la compréhension dans son sens étymologique de « prendre avec soi ». Les questions accompagnent nos petits Thésées dans le labyrinthe du labeur d'apprendre.

Il n'est donc pas superflu de s'attarder à observer les différentes formes que peuvent prendre les questions ainsi que leurs fonctions inhérentes. Elles sont autant de clés qui provoquent les déclics que sont un sourire, un succès dans la réalisation du travail demandé, ou plus subtilement un désir réel de terminer la tâche proposée. Les élèves l'expriment très clairement dans une attitude d'écoute et l'œil du pédagogue sait lire les signes qui corroborent le pouvoir des questions. Certains milieux se sont mobilisés en ce sens et le projet de l'école secondaire Le tandem boisé, « Les élèves en panne d'apprentissage », est un exemple intéressant à observer à cet égard[1].

Et il y a toujours cette question qu'on regrette d'avoir posée parce que la réponse nous oblige à choisir des chemins de traverse. Mais c'est parfois le détour obligé pour aller rejoindre l'élève dans ses représentations et le ramener à l'intention pédagogique, notre fil d'Ariane.

Camille Marchand
Camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

1. http://www.usherbrooke.ca/ssf/colloque/communications/alliance.html

ENSEIGNER : UNE TÂCHE DIFFICILE, UNE PROFESSION QUI AVANCE

Entrevue avec Jean-Michel Zakhartchouk

Propos recueillis par Arthur Mamolais

Les dernières années ont vu se multiplier les renvois à un petit livre de M. Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel* (éd. ESF). Dans *Au risque de la pédagogie différenciée* (éd. INRP), il explore des pratiques qu'il considère non pas comme des impératifs mais comme des ressources prometteuses. Les enjeux sociaux de l'école sont analysés avec acuité et non sans passion dans *Enseigner : un métier à réinventer. Former les citoyens de demain* (éd. Yves Michel, 2002). Il collabore régulièrement à la revue *Les Cahiers pédagogiques*[1]. Enfin, il publie cette année *Transmettre vraiment la culture* (Cercle de recherche et d'animation pédagogique et CRDP d'Amiens). Sa familiarité avec les visées québécoises actuelles de changement scolaire a incité *Vie pédagogique* à l'interroger pour ses lecteurs et lectrices.

Jean-Michel Zakhartchouk

Vie pédagogique – M. Zakhartchouk, en suivant de loin les débats français sur l'école, on comprend mal le procès de complot contre la culture que dressent divers intellectuels médiatiques à ceux et celles qui travaillent avec cœur à l'amélioration de la pratique pédagogique. Est-ce que votre plaidoyer pour comprendre le rôle de l'enseignant comme celui d'un « passeur culturel » peut contribuer à réduire ou à désamorcer ces reproches?

Jean-Michel Zakhartchouk – Par moments, je comprends mal, moi aussi. Certains pratiquent la désinformation en faisant croire les pires absurdités, jamais étayées par des citations précises, des faits objectifs ou des enquêtes sérieuses. Les pédagogues prôneraient l'étude du rap contre la poésie classique ou clameraient que Molière ou Balzac, c'est dépassé, et qu'il vaudrait mieux débattre des vertus du téléphone portable qu'enseigner les mythologies antiques. La colère me prend quand j'entends cela, car on est à cent lieues de la réalité. Voyons les choses de plus près.

Certes, il peut exister des enseignants qui renoncent à toute ambition culturelle, qui pensent que les jeunes de quartiers populaires ne peuvent pas, de toutes façons, accéder à certaines œuvres et qui, pour « motiver » ou avoir la paix dans leurs classes, vont accepter, par exemple, d'organiser une sortie à Eurodisney ou d'écouter plutôt des chansons à la mode que de travailler sur les Fables de La Fontaine. Mais ces enseignants quelque peu « démissionnaires » – assez rares dans l'enseignement secondaire à vrai dire – n'ont rien à voir avec les adeptes des pédagogies nouvelles. Ces derniers, au contraire, font souvent preuve d'une grande ingéniosité pour bâtir des passerelles entre le monde de la culture (qu'on l'appelle « classique » ou « légitime », et tout en étant conscient de la difficulté de bien la circonscrire et la définir) et les cultures des élèves, sous toutes leurs formes.

En réalité, les pédagogues prennent le travail de transmission culturelle au sérieux, d'où le titre de mon dernier ouvrage, *Transmettre vraiment la culture*. Il ne suffit pas de clamer qu'il faut faire étudier Victor Hugo et qu'il ne faut pas renoncer à travailler sur Mozart. Il faut trouver les chemins adéquats, en passant par l'actualité, par les formes familières aux élèves (y compris en « récupérant » ce qu'on peut trouver dans la pub, par exemple) et par diverses astuces et ruses.

Je me demande d'ailleurs si bien des pourfendeurs de la pédagogie ne sont pas, dans bien des cas, aussi démissionnaires que les enseignants que j'ai évoqués. En effet, pour eux, la cause est perdue et il faudrait se contenter d'enseigner cette culture à une petite élite; tant pis pour ceux qui ne sont pas intéressés! Je n'invente pas, et j'ai tout compris quand j'ai entendu Marc Fumarolli, académicien admirateur du Grand Siècle, dire qu'on ne pouvait enseigner la littérature qu'à ceux qui en avaient vraiment envie. Quant à moi, au contraire, mon ambition de professeur est d'enseigner (c'est-à-dire permettre une appropriation véritable) la littérature, les arts, etc., en priorité à ceux qui n'en ont pas forcément envie spontanément.

V.P. – Y a-t-il une sorte d'aveuglement sur les différences? Vous avez écrit : « Il convient aussi (...) à certain moment (...) de faire des différences pour qu'il y ait moins de différences » (Enseignant : un métier à réinventer, p. 91). Comment voyez-vous la raison d'être de la différenciation pédagogique?

J.-M. Z. – La question des différences a tendance, comme beaucoup d'autres en France, à prendre un aspect quasi théologique et, en tout cas, fort abstrait. Il faut de toutes façons distinguer la différence dans l'égalité et la différence qui crée ou creuse les écarts. Mon idée est que si on ne prend pas en compte la réalité, soit les différences existantes au sens d'inégalités comme les différences qui représentent l'heureuse diversité des individus, on ne peut que reproduire les inégalités. L'indifférence aux différences, disait Bourdieu (à une certaine époque de son parcours), ne fait que renforcer les différences. Si on veut jouer sur les mots, on peut dire que la pédagogie différenciée est une alternative à une pédagogie *de facto* différenciatrice. Si on est dans la logique binaire, on ne peut pas s'en sortir entre droit à la différence et droit à la ressemblance.

D'un côté, je combats un discours hypocrite qui, au nom du « chacun son talent », prône le renoncement à toute ambition intellectuelle et à toute recherche d'universalisme. Il existe mille chemins pour atteindre une certaine forme de pensée rationnelle, mais celle-ci est un bien commun à tous. D'où l'idée d'un indispensable « socle commun »[2] et d'une réflexion sur les objectifs à atteindre, des points-clés à maîtriser avant toute différenciation.

D'un autre côté, je lutte tout autant contre ceux qui pensent qu'on peut laisser au vestiaire de la classe son être social et culturel ou sa personnalité affective et cognitive, mettant ainsi en avant une sorte de zombie : l'élève épistémologique, qui n'aurait rien à voir avec l'enfant ou le jeune réel. Je ne sais pas si, au Québec, cette position incroyablement abstraite de certains « républicains » anti-pédagogues est comprise, d'ailleurs.

La différenciation pédagogique, si on risque une définition, c'est en fait la recherche de tout ce qui peut être efficace si on veut faire atteindre le meilleur niveau possible à chacun, en jouant parfois sur la différence, parfois sur la variété des approches, parfois sur des confrontations entre élèves et parfois sur l'édification d'un bien commun à la classe, à l'établissement. On est loin d'une apologie béate des « différences » parées de toutes les vertus!

Photo : Denis Caron

V.P. – À partir de votre participation aux Cahiers pédagogiques, pouvez-vous observer quels genres de pratiques sont particulièrement mises en valeur dans la pédagogie différenciée? Ces pratiques font-elles reculer l'isolement professionnel?

J.-M. Z – Si on envisage la pédagogie différenciée de façon large, sans doute les pratiques qui vont dans ce sens ont-elles progressé. Je dirais que, autrefois marginales, elles ne sont plus que minoritaires. Tout ce qui va dans le sens de la variété et de l'imagination pédagogique a augmenté. Mais c'est déjà moins vrai pour la pédagogie différenciée proprement dite, à savoir donner des tâches différentes adaptées à chacun, au sein d'une même classe. Par exemple, le travail de groupe, dans l'enseignement secondaire, est trop peu développé et il est très rare que des groupes travaillent sur des tâches distinctes en même temps.

Les choses les plus intéressantes ont souvent lieu dans des secteurs éloignés des sphères les plus prestigieuses : dans l'enseignement professionnel, dans l'enseignement spécialisé, dans les zones populaires (ZEP). Le cours magistral, lui, règne massivement dans les lycées, surtout dans les plus huppés.

Des tentatives de travailler autrement, en personnalisant les parcours, en laissant les élèves opérer des choix, en variant les méthodes et les démarches ou en se centrant davantage sur « l'acte d'apprendre », se sont développées à l'occasion de dispositifs interdisciplinaires comme les travaux encadrés ou les itinéraires de découverte. Malheureusement, ces dispositifs sont sans cesse remis en cause, alors même que les autorités ministérielles, hypocritement, déclarent qu'ils ont fait la preuve de leur efficacité. On est en plein paradoxe.

Les jeunes enseignants, fort nombreux actuellement, sont tentés par une pratique plus différenciée, plus personnalisée. Mais ils subissent la pression de la « routine » et peuvent vite y renoncer, au nom d'un confort en fait illusoire et qui les prive de ce qui fait la plus grande joie du métier : inventer, trouver des solutions ingénieuses à telle ou telle difficulté d'apprentissage, sortir des sentiers battus; une joie, surtout, quand on peut au moins partiellement mener tout cela en équipe…

V.P. – Nos écoles primaires et secondaires ont, comme votre école et votre collège, le défi de faire mieux avec un contingent d'élèves en échec, en risque d'exclusion sociale, sans forcément les conduire à un doctorat. Vous plaidez pour une école plus juste. Comment dépasser la simple allocation compensatoire des ressources? Quelles convictions peuvent immuniser des enseignants contre le découragement ou la fuite vers les beaux quartiers?

J.-M. Z. – Je n'ai bien évidemment pas de recette magique qui ferait que les enseignants se motivent suffisamment pour rester à travailler dans les quartiers difficiles, sans se décourager. Mais il me semble que la solution n'est pas dans certains discours institutionnels dégoulinant de bons sentiments, où on plaint les pauvres profs obligés d'enseigner à « ces élèves-là », ou encore où on

exalte leur « héroïsme ». Il y a de multiples débats actuellement en France sur la discrimination positive ou sur l'allocation de moyens qui parfois se présentent sous la forme, bien peu efficace, de la « prime de risque ». Ce dont ont besoin vraiment les enseignants souhaitant s'impliquer, c'est d'abord du temps pour réfléchir ensemble, pour se former, pour travailler en partenariat. Mais ce temps nécessite, pour être bien utilisé, beaucoup de professionnalisme et de rigueur. Il faut attribuer des moyens importants à partir de projets et non de façon mécanique (ce qui a été le cas quand on a instauré des « primes en ZEP »). Même chose pour la diminution des effectifs. J'ai des collègues qui, d'après ce que je vois quand la porte de leur classe est ouverte, ou d'après ce que disent à l'occasion les élèves, n'arrêtent pas de parler et parler, et ne mettent jamais vraiment les élèves en activité. À quoi bon réduire le nombre de leurs élèves? En revanche, quand je travaille sur un projet d'écriture d'un récit long, avec des jeunes de 13-14 ans, comme je le fais en ce moment, j'ai besoin de passer beaucoup de temps avec des petits groupes, d'être aidé par la documentaliste, etc.

Photo : Denis Garon

D'autre part, l'institution doit savoir encourager les projets, en leur permettant de s'inscrire dans la durée ou en diminuant la charge administrative de rédaction, mais en privilégiant aussi ce qui concerne d'abord les pratiques de la classe, ce qui est mis en relation avec les apprentissages scolaires, au détriment des effets vitrines ou des « suppléments d'âme ».

En réalité, il faut parvenir à faire retrouver du plaisir aux enseignants qui travaillent avec des enfants de milieux populaires. Quand je vois mes élèves me remercier de les avoir fait rencontrer un écrivain jeunesse et de les avoir fait travailler avec lui, six heures de suite, à inventer une histoire, à se poser des problèmes de romancier et à débattre de suites possibles, je me dis que voilà un type de bonheur qui peut essaimer. Je vois d'ailleurs nombre de mes collègues trouver ce plaisir de faire apprendre (et en apprenant eux-mêmes au passage) à travers des activités interdisciplinaires, par exemple, les itinéraires de découverte dont j'ai parlé précédemment. Il y a quelques années, Patrice Ranjard proposait aux enseignants d'essayer de « changer de plaisir » : peut-être en renonçant aux « numéros d'acteurs » au profit d'un art de la mise en scène, de l'organisation d'une authentique animation (« qui donne vie ») des apprentissages dans la classe.

Cela n'empêchera pas les moments de découragement, de pessimisme ou d'amertume. Ceux qui me disent « Mais la pédagogie différenciée, c'est difficile… » ont plus besoin qu'on leur réponde « Oui, vous avez raison, c'est difficile! » que d'écouter de belles histoires de solutions parfaites. À condition qu'à côté, on leur fournisse des outils, des méthodes et des exemples de « bonnes pratiques », ce que nous essayons de faire, notamment, aux *Cahiers pédagogiques*.

V.P. – Vous avez beaucoup réfléchi sur l'évolution souhaitable de la profession enseignante. Travailler autrement, ne pas se fixer sur « donner des cours », écriviez-vous, dans Enseignant : un métier à réinventer, *p. 133. Pour durer en progressant avec fierté dans l'enseignement, quelles audaces professionnelles vous paraissent prometteuses?*

J'aime bien votre formulation en termes d'audaces professionnelles. Il y a surtout à jongler entre aventure et sécurité, entre déstabilisation nécessaire et indispensable sécurité.

J'invite chacun à essayer, chaque année au moins, une façon de faire qu'il n'a pas l'habitude de pratiquer, et ce, en choisissant des situations où il est plus à l'aise au départ (une classe avec laquelle il s'entend bien, un contenu qui lui est familier ou des conditions matérielles assez favorables). Ensuite, il pourra continuer dans d'autres circonstances, moins positives.

Il faut, pour innover, s'appuyer sur du connu, sur des savoir-faire et des repères personnels. Mais ne surtout pas se contenter de dire « Je fais comme je sais faire; j'enseigne comme je suis. ». Il faut aussi enseigner « comme on

n'est pas », dépasser ses propres habitudes et bousculer son système personnel de pilotage, son « profil » propre. Cela, on ne peut le faire si on n'est pas en même temps sécurisé. La formation a donc deux grandes facettes et je ne suis pas de ceux qui clament « qu'il n'y a pas de recettes ». Oui, il y en a, mais on sait bien qu'elles ne suffisent pas à produire de bons plats.

Et vous parlez aussi justement de « durer ». Il s'agit d'envisager des innovations au long cours, sans s'épuiser. Le pire, le plus démoralisant pour les jeunes enseignants, c'est ce discours selon lequel on aurait « tout essayé » en vain.

Un ami des *Cahiers pédagogiques* animait jadis à nos rencontres d'été un atelier qu'il intitulait « S'exercer au changement en toute tranquillité ». L'innovation doit également être différenciée. Il y en a pour tous les goûts et tous les rythmes, du moment qu'on n'a pas décidé une fois pour toutes qu'il n'y avait rien à faire d'autre que reproduire ce qui s'est toujours fait (ce qui n'est pas vrai d'ailleurs, les enseignants oubliant que bien des méthodes traditionnelles ont pu être révolutionnaires à une certaine époque!).

Je pense enfin que l'une des qualités majeures d'un pédagogue doit être l'imagination. Celle-ci ne s'oppose pas pour autant à la rigueur, au cadrage des programmes ni au professionnalisme. Elle ne doit pas conduire à faire n'importe quoi et il faut être attentif aux recherches qui précisent quels sont les facteurs d'efficacité dans les pratiques. Elle ne doit pas enfermer l'enseignant dans la solitude, mais au contraire s'inscrire dans l'échange, dans l'analyse collective. Et celle-ci ne peut se contenter de phrases du genre « Comment tu fais, toi? », mais doit s'appuyer sur des théories, sur une réflexion de fond. Mais rien ne remplacera, je le répète, l'esprit d'inventivité. Être créatif, imaginatif, c'est le meilleur moyen de garder la santé et le moral, non?

Et je terminerai sur le mot « fierté », que vous employez. Oui, il y a une fierté de l'enseignant à restaurer. Justement celle d'un concepteur et non d'un exécutant. Il n'est pas sûr que, chez nous, où on souligne ce qui ne va pas de préférence à ce qui marche bien, on sache suffisamment gratifier tous ceux qui se démènent et accomplissent parfois de petits miracles quotidiens, ne serait-ce que par quelques mots d'encouragement ou par une valorisation symbolique de leur travail. Peut-être savez-vous mieux le faire au Québec? C'est ce qu'on a tendance à penser chez nous. En tout cas, réinventer au quotidien ce sacré métier est un beau défi et la tâche des formateurs comme des militants pédagogiques devrait être de rendre désirable cette réinvention permanente…

V. P. – Parlez-nous un peu, en terminant, du Cercle de recherche et d'animation pédagogique. Quels sont l'ambition et l'axe orientant des Cahiers pédagogiques, *cette belle revue que le Cercle publie?*

Les Cahiers pédagogiques ont vu le jour en 1945. Ils avaient la mission de coordonner les efforts des « classes nouvelles » conçues comme ferment de transformation de l'enseignement secondaire. Alors simple bulletin de liaison modeste, la revue est devenue peu à peu un outil majeur de diffusion des innovations dans l'éducation nationale, de la maternelle à l'université, vulgarisatrice des recherches et médiatrice entre diverses « strates » du monde enseignant, agent dynamique de transformation et sorte de porte-parole d'une association créée en 1963 pour piloter l'élaboration et la diffusion de la revue.

Si elle entend rester au contact de la recherche, le lien que la revue maintient avec le « terrain » est en effet essentiel. Il s'agit d'être à l'écoute des besoins et des préoccupations des acteurs et de répondre aux attentes plus ou moins explicites de ceux qui vivent l'école au quotidien.

Mais il s'agit aussi de manifester une volonté de prendre parti, de constituer un outil pour ceux qui, selon la devise inscrite en couverture de chaque numéro, veulent « changer l'école pour changer la société et changer la société pour changer l'école ». Il est indispensable, en ces temps de morosité ambiante, de valoriser ce qui marche et d'inciter les enseignants à ne pas confondre esprit critique et esprit de critique. La critique systématique des « réformes », par exemple, ne mène qu'à l'impasse et à la démotivation. En tout cas, *Les Cahiers pédagogiques,* qui se définissent comme une « revue professionnelle engagée », se montrent soucieux des retombées concrètes des propositions avancées. Pourtant, l'efficacité pragmatique est ici considérée moins comme un objectif que comme le moyen de transformer en actes les bonnes intentions; le tout étant au service de valeurs et de choix fondamentaux de société.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

1. www.cahiers-pedagogiques.com
2. Thème du dossier des *Cahiers pédagogiques* de janvier 2006, « Quel socle commun? », que j'ai coordonné avec Pierre Madiot, et auquel d'ailleurs plusieurs Québécois ont participé.

Pourquoi lire, aujourd'hui?

La lecture est un sujet qui intéresse tout le monde, parents, enseignants et intervenants du milieu scolaire, et le moment est bien choisi pour la revue *Vie pédagogique* de traiter d'un dossier sur ce sujet.

Le 13 janvier 2005, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) annonçait un plan d'action triennal sur la lecture: *Et toi que lis-tu?*

Il faut évoquer également la mise en œuvre de la réforme au secondaire; celle-ci exige du milieu scolaire une vision beaucoup plus systémique de l'organisation pédagogique, ce qui sous-tend la mise en place de situations mettant en évidence l'importance pour les élèves de connaître, développer, appliquer et utiliser des stratégies et des pratiques de lecture significatives.

De plus, des recherches qui débordent du milieu strictement éducatif, diffusées récemment, font état de la compétence en lecture comme d'un indicateur de la réussite des élèves. Par exemple, l'élève qui ne lit pas couramment peut difficilement comprendre l'énoncé d'un problème de mathématiques. Les données sur les causes des échecs des élèves démontrent ce fait.

Vie pédagogique se devait de participer, à sa façon, à l'élan nouveau que le MELS désire insuffler par ses actions aux enseignantes et enseignants ainsi qu'aux élèves.

Il est question depuis plusieurs années du plaisir de lire, de la lecture comme ouverture sur un monde de connaissances et outil essentiel à la scolarisation et à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ainsi que des adultes. C'est pour cette raison que les questions relatives à la lecture ont souvent fait partie des préoccupations des agents d'éducation à l'enseignement primaire et secondaire comme à l'éducation des adultes.

Sans vouloir en faire un des aspects essentiels dans le présent dossier, il est important de tenir compte du fait que les garçons semblent lire moins que les filles. Toutefois, des études soulignent qu'ils lisent d'autres types d'écrits que ceux qui s'apparentent au roman. Il est donc évident que les liens entre la lecture et le livre sont bien installés dans nos représentations et il serait important d'élargir la définition plutôt restrictive de cet acte qui habite notre quotidien. Sur ce thème, un texte portant sur l'évolution des pratiques à travers le temps, par Olivier Dezutter, de l'Université de Sherbrooke, fait écho au compte rendu d'une table ronde qui réunissaient des enseignantes, sous la plume colorée de notre collaborateur Yvon Côté.

Photo : Denis Caron

Ne sommes-nous pas des acteurs d'un monde où l'écrit est essentiel pour fonctionner à part entière comme citoyen tant dans les sphères privées que publiques de nos vies? Les technologies et les supports numériques et médiatiques sollicitent des stratégies nouvelles de lecture qui ne sont plus celles qui étaient propres à la fréquentation du roman. Plusieurs « blogs » témoignent de cette nouvelle réalité de la lecture en direct et en survol. Un article de Marie-France Laberge aborde cette question.

Il ne fallait pas négliger, dans ce dossier, un autre aspect positif des pratiques de lecture: permettre au lecteur de se bâtir un répertoire de référents, lesquels structurent l'identité de l'élève. La lecture donne accès à cet espace de liberté indispensable pour imaginer, créer, découvrir le passé, mieux comprendre le présent et se projeter dans l'avenir. Un entretien avec Marie Barguirdjian, que Marthe Henripin a rencontrée, nous ouvre à cette dimension.

La recherche s'intéresse bien sûr à la problématique de la lecture et Julie-Madeleine Roy a fait pour nous la recension des principales recherches québécoises dans le domaine, tandis que Louis Émond rend compte d'un dossier sur la lecture qui a été publié dans la revue *Educational Leadership*.

Rolland Viau, de l'Université de Sherbrooke, aborde la question de la motivation à lire et Sylvie C. Cartier, de l'Université de Montréal, celle des stratégies utilisées en lecture. Ces articles plus théoriques sont ponctués de pratiques qui illustrent ces aspects incontournables dans le contexte actuel. Des textes signés par Guy Lusignan, Diane Toulouse, Miriam Brochu et Régine Laberge nous amènent à Shawinigan, à Matagami et dans Charlevoix…

À ne pas manquer, dans ce beau périple, une table ronde réunissant les concepteurs du programme de français. Ceux-ci font ressortir des pistes que les enseignantes et les enseignants peuvent prendre pour inventer des pratiques de lecture stimulantes pour les élèves.

Bonne lecture.

Camille Marchand

LECTURE ET LECTEURS EN ÉVOLUTION

par Olivier Dezutter

« Penser la lecture de demain,
c'est faire retour sur celle d'aujourd'hui et sur celle d'hier »
Benoît Melançon

« S'il te plait, dessine-moi un lecteur... »

Aujourd'hui, cette demande d'un héros de fiction faussement naïf et fraîchement débarqué sur notre planète risquerait de mettre dans l'embarras plusieurs de ses interlocuteurs. En effet, les pratiques de lecture sont de nos jours multiples, variables, mouvantes et en grande partie différentes de ce qu'elles ont été à travers le temps, compte tenu de l'évolution des supports et en particulier avec le développement récent et en constante expansion de la lecture sur écran.

Malgré cela, on peut penser que pour la majorité des lecteurs que nous sommes, influencés par les usages scolaires de la lecture et les pratiques culturelles majoritairement valorisées, l'image dominante de la lecture reste attachée au modèle traditionnel qui, dans notre culture et surtout depuis le 19e siècle, associe lecture et objet-livre, lecture et activité solitaire et silencieuse, lecture et instruction ou évasion – deux pôles non mutuellement exclusifs. Chacune de ces associations mérite pourtant d'être remise en question au regard de l'évolution à travers le temps des conditions et modalités d'exercice de l'acte qui consiste à donner un sens à des signes écrits.

L'objectif du présent article est, dans cette perspective, d'élargir la vision de la lecture en tant que pratique culturelle et scolaire. Nous espérons que cette réflexion amènera les enseignants à mieux situer leurs intentions et leurs interventions dans ce domaine, d'une part au regard des pratiques de lecture diversifiées et en partie originales de leurs élèves et, d'autre part, au regard des orientations retenues dans les nouveaux programmes du primaire et du secondaire (que l'espace restreint de cette publication ne nous permet pas de rappeler).

Une histoire de la lecture en trois tableaux

1. Lire à voix haute

Pour rendre compte de ce qu'était la lecture dans l'Antiquité gréco-romaine, le support idéal devrait être un tableau parlant car, à cette époque et depuis ses origines, la lecture est indissociable de la voix. Le terme latin *legere* signifie à la fois relier et recueillir dans l'oreille. Seule l'oralité permet de faire exister et de donner un sens à ce qui est gravé dans la pierre ou l'argile. Selon Svenbro (1988, p. 6), « l'écriture grecque est avant tout une machine à produire des sons ». À titre d'exemple, les inscriptions sur les monuments funéraires à la gloire des défunts sont lues exclusivement à voix haute, ce qui augmente le renom de la personne dont on rappelle la mémoire.

Photo : Denis Caron

La lecture silencieuse existe dans la Grèce et la Rome antiques, mais elle est moins répandue que la lecture à voix haute, laquelle est réservée aux clercs et, par nature, s'exerce en société. Le lecteur sert de relais oral (Robine 1984), prêtant sa voix au texte écrit, et permet ainsi à ses auditeurs de devenir à leur tour lecteurs. Acte public, la lecture à voix haute joue un rôle essentiel dans la construction de la sociabilité (Chartier 1987). Cette réalité a perduré durant les siècles suivants, même lorsque la lecture silencieuse est devenue la pratique dominante. Qu'il s'agisse de la lecture partagée des œuvres, dans les salons du 18e siècle, ou de la lecture de la Bible assurée par le père de famille, dans la tradition protestante, les pratiques de lecture à voix haute servaient à construire et à renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté. Le succès obtenu aujourd'hui par les conteurs et autres lecteurs publics[1] révèle peut-être en ce sens notre besoin toujours présent de sociabilité et de convivialité culturelle (Jean 2004), ou, pour le dire avec les mots de Florence Dupont (1994), notre besoin de « culture chaude ».

Dans la tradition scolaire, la pratique de la lecture à voix haute est à la fois le fait du maître et des élèves. Chez les élèves, l'apprentissage initial de la lecture se fait en premier lieu obligatoirement par la vocalisation, le passage à la lecture silencieuse autonome étant considéré comme un aboutissement du processus d'apprentissage. À partir de ce moment, en classe, la lecture à voix haute (lecture de consignes, de textes, etc.) est principalement mise au service d'autres apprentissages et les situations de lecture à voix haute de textes littéraires par l'enseignant se font de plus en plus rares. Tout se passe comme si l'autonomie progressivement acquise par l'enfant dans la lecture allait

de pair avec la privation de la voix (ra)conteuse de l'enseignant. Daniel Pennac a magistralement démontré, dans son essai *Comme un roman*, de quelle manière, dans sa propre pratique d'enseignant de français au secondaire, la lecture à voix haute par l'enseignant peut réconcilier avec la lecture certains élèves réticents. Les nombreuses collections de livres-audio représentent en ce sens des ressources encore trop peu exploitées par les enseignants.

Photo: Denis Carron

2. Du *volumen* au *codex* et à l'hypertexte

Au Moyen-Age apparaît le livre tel que nous le connaissons aujourd'hui : un ensemble de pages découpées selon un format précis, superposées les unes aux autres et reliées par la tranche. Le tableau représentatif de la lecture à ce moment charnière de l'histoire pourrait s'inspirer des scènes imaginées par Umberto Eco dans son fameux *Le Nom de la Rose* et donner à voir un moine occupé à tourner les pages d'un manuscrit enluminé posé sur un meuble conçu spécialement à cet effet. C'est entre le troisième et le quatrième siècle de l'ère chrétienne que les historiens de l'histoire du livre (Chartier 2001, Vandendorpe 1999, Manguel 1998) situent le début du passage du *volumen* au *codex*, lequel va entraîner une nouvelle façon de conserver et de faire circuler les textes écrits. Alors que jusque-là la lecture se faisait de façon linéaire et continue, en suivant le dévoilement progressif du texte au fil du déroulement du rouleau (le *volumen*), la disposition du texte sur les pages superposées du *codex* va permettre un nouveau type d'organisation des informations (création de chapitres, d'une table des matières, d'un index, etc.) et partant, une autre forme de lecture, davantage sélective, analytique et critique. « Avec la nouvelle matérialité du livre, écrit Chartier, des gestes impossibles devenaient communs : ainsi, écrire en lisant, feuilleter un ouvrage, repérer un passage particulier (...) la nouvelle relation établie entre l'œuvre et l'objet qui est le support de sa transmission rendirent possible un rapport inédit entre le lecteur et ses livres. » (Chartier 2001, p. 1). L'usage du *codex* consacre l'entrée dans l'ordre de la tabularité (Vandendorpe 1999) et favorise également la coexistence du texte et de l'image. Depuis lors, on peut estimer que coexistent dans nos façons de lire à la fois la lecture linéaire et la lecture tabulaire. Ces deux formes se superposent par ailleurs dans la pratique de la lecture sur écran.

Avec la révolution de la communication électronique, nos compétences en matière de lecture se sont en effet encore diversifiées et complexifiées. Les usagers d'Internet sont, de nos jours, familiarisés avec la lecture hypertextuelle qui implique la superposition et la juxtaposition de différents niveaux d'informations textuelles. L'écran d'ordinateur joue de plus en plus avec la combinaison d'écrits, d'images et de sons; Lefèbvre (2004, p. 8) écrit que « ce qui se lit entre en concurrence ou en synergie constante avec ce qui se voit et s'entend ». L'écran de télévision n'échappe pas à cette tendance car l'écrit y prend de plus en plus de place, comme on le voit désormais avec les informations qui défilent au bas de l'écran des chaînes d'information continue ou avec les nouvelles annonces écrites insérées à la fin des émissions pour annoncer la suite du programme. Les élèves qui passent beaucoup de temps devant leurs écrans développent certainement de nouvelles habiletés de lecture. Dans ce contexte, les spécialistes de l'histoire de la lecture n'hésitent pas à annoncer une nouvelle révolution dans la façon de concevoir les livres du futur :

> (...) les possibilités (ou les contraintes) du livre électronique invitent à organiser autrement ce que le livre qui est encore le nôtre distribue de manière nécessairement linéaire et séquentielle. L'hypertexte et l'hyperlecture qu'il permet et produit transforment les relations possibles entre les images, les sons et les textes associés de manière non linéaire par les connexions électroniques ainsi que les liaisons réalisables entre des textes fluides dans leurs

La lecture

par Kouros Khaledan,
2e année, école Iona,
Commission scolaire de Montréal

J'aime la lecture parce qu'elle nous fait faire des beaux rêves.

La lecture est super, car elle nous fait vivre des aventures extraordinaires et aussi elle peut nous transporter dans des pays imaginaires.

J'aime beaucoup l'auteur Gilles Tibo car ses histoires sont passionnantes; comme la série « Petit Géant ».

Est-ce que tu connais Gilles Tibo? Moi, oui. Il est venu l'année dernière à mon école. Il a aidé ma classe à écrire un livre d'histoires.

C'est ça à quoi sert la lecture, à écrire des histoires.

contours et en nombre virtuellement illimité. (Chartier 2001)

Les attraits et les dangers de la lecture

Le tableau de Renoir intitulé *La liseuse*, daté de 1875, illustre à merveille l'image de la lecture privée qui s'est propagée à travers le dix-neuvième siècle. La lecture, loisir essentiellement féminin, est une occasion d'évasion et une source d'émotions fortes (la jeune femme mise en scène par Renoir, absorbée dans sa lecture, a les joues rougies par l'émotion). L'image de la lecture en tant qu'activité principalement féminine a la vie dure; ce n'est pas pour rien sans doute que l'on se penche tant, à l'heure actuelle, sur la question du rapport des garçons avec la littératie.

> …l'importance du travail de construction du lecteur qui donne un sens à ce qu'il lit…

Telle que nous la présente Renoir, la lectrice est totalement investie dans sa lecture. On retrouve là le modèle associé à Emma Bovary, la célèbre héroïne de Flaubert, qui « entre » à tel point dans ses lectures qu'elle se sent devenir « l'amoureuse de tous les romans, l'héroïne de tous les drames, le vague *elle* de tous les volumes de vers[2] ».

La participation à l'univers mis en scène par un auteur reste l'une de nos sources principales de plaisir dans le contact que nous avons avec l'œuvre littéraire, ainsi que le revendique Daniel Pennac, en incluant le droit au bovarysme parmi sa liste des droits imprescriptibles du lecteur. On sait aussi combien, par le passé, cette activité a été dans certains milieux décriée et considérée comme dangereuse pour les jeunes filles qui « s'abandonnaient » et « s'abîmaient » dans leurs lectures. Voilà pourquoi la lecture d'œuvres littéraires a longtemps aussi été une lecture sous contrôle et que seules étaient recommandées les lectures édifiantes contribuant à l'éducation morale et religieuse. Un des rôles de l'école a ainsi de tout temps consisté non seulement à encourager la lecture, mais aussi à la diriger, à sélectionner ce qui est à lire et à s'assurer que ce qui était lu l'était « dans le bon sens ».

La vision contemporaine de la compréhension en lecture a mis en avant l'importance du travail de construction du lecteur qui donne un sens à ce qu'il lit, en reliant les données du texte à ses expériences et à ses connaissances antérieures. De plus, le lecteur compétent est vu comme celui qui est capable de jongler avec deux registres de lecture, soit la participation et la distanciation (Picard 1988, Dufays et autres 2005). C'est dans ce jeu entre les deux registres que se meut le lecteur critique capable d'apprécier les textes.

Un travail utile sur les représentations

Chacun des tableaux évoqués pour illustrer l'évolution des pratiques de lecture à travers le temps permet de soulever un certain nombre d'interrogations sur nos pratiques actuelles et futures de lecture ainsi que sur la place de la lecture à l'école. Ce bref parcours historique nous amène aussi à remettre en question une série d'images toutes faites que nous avons relativement à la lecture. Il pourrait être pertinent de proposer aux élèves un travail de cet ordre qui les amènerait, dans le contexte d'une recherche documentaire, à recueillir eux-mêmes des informations sur l'histoire ancienne et les développements à venir du livre et de la lecture. La recherche pourrait être complétée par un travail sur les images de lecteurs qui fourmillent dans les œuvres littéraires. Voilà une intéressante entrée en lecture par le biais d'un travail sur les représentations. On pourrait même commencer en demandant aux élèves de dessiner le portrait d'un lecteur ou encore de se dessiner eux-mêmes en tant que lecteurs!

M. Olivier Dezutter est chercheur au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

CHARTIER, R. « Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique », communication au colloque virtuel *Écrans et réseaux, vers une transformation du rapport à l'écrit?*, [En ligne], 2001, [www.text-e.org]

CHARTIER, R. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1987.

DUFAYS, J-L. et autres. *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

DUPONT, F. *L'invention de la littérature : de l'ivresse grecque au livre latin*, Paris, La Découverte, 1994.

JEAN, G. *La lecture à haute voix*, Paris, Les éditions de l'Atelier, 1999.

LEFÈBVRE, J. Introduction au dossier « Entrer dans la lecture », *Français 2000*, n° 190-191, avril 2004.

MANGUEL, A. *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998.

MELANÇON, B. « Histoires de lire : demain, aujourd'hui, hier », dans Vandendorpe, C. et D. Bachand (dir.), *Hypertextes. Espaces virtuels de lecture et d'écriture* Montréal, Éditions Nota Bene, 2002, p. 87.

PENNAC, D. *Comme un roman* Paris, Gallimard, 1992.

PICARD, M. *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.

ROBINE, N. « Lecture », dans de Beaumarchais, J.-P., D. Couty et A. Rey (dir.), *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas, 1984, p. 1263-1268.

SVENBRO, J. *Phrasikleia, Anthropologie de la lecture dans la Grèce antique*, Paris, La Découverte, 1988.

VANDENDORPE, C. *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Montréal, Boréal, 1999.

1. Récemment, les médias ont rapporté l'important succès obtenu à Montréal par la séance de lecture publique d'une œuvre de Saint Augustin, par l'acteur français Gérard Depardieu.
2. Extrait de *Madame Bovary*.

SEPT FEMMES NOUS ONT RACONTÉ…

Table ronde sur la lecture

par Yvon Coté

Sept femmes invitées autour de la table; huit en tout avec la coordonnatrice de la revue. Pas un homme à l'horizon, exception faite de votre humble serviteur… N'y voyez aucune conspiration féministe de la part de la responsable de *Vie pédagogique* : l'auteur du présent compte rendu peut témoigner des efforts qu'elle a déployés pour trouver des enseignants disposés à venir témoigner, avec leurs consœurs, de leurs préférences en matière de lecture et de l'importance de l'apprentissage de celle-ci chez les jeunes.

Par hasard, malchance, malédiction ou autre, cette table ronde a dû se passer des réflexions de la gent masculine. Espérons que ce ne soit que partie remise…

EN GUISE D'APÉRITIF : Des textes inspirants

La lecture : clé ouvrant des univers…

Sept femmes donc, dont six enseignent le français au primaire ou au secondaire et une, les mathématiques au secondaire. Pour les mettre en appétit, la responsable de *Vie pédagogique* lit une réflexion poétique, inspirée et inspirante sur la lecture et les points de vue de deux jeunes lectrices sur le même sujet (on en trouvera des extraits dans le présent numéro ou dans le site de *Vie pédagogique*).

EN ENTRÉE : Que lisez-vous? Qu'est-ce que la lecture pour vous? Quelle place prend-elle dans votre vie?

Quand le sérieux est de mise…

Soyons sans crainte : les lectures de nos enseignantes, du moins de celles qui étaient ce jour-là autour de la table, sont des plus sages. Nulle place ici pour les Pauline Réage, les divins marquis, Michel Houellebec ou autres écrivains de cet acabit; plutôt pour des auteurs connus et respectés de biographies, de romans policiers ou encore, de bandes dessinées. On accompagne le café matinal de lectures sérieuses d'information, *Le Devoir*, *La Presse* et on termine la soirée au lit avec Henning Mankell ou Alexandre Jardin (avec leurs œuvres, s'entend…). Entre le lever et le coucher du soleil, on a surtout lu des ouvrages se rapportant à son travail, œuvres pédagogiques ou didactiques, ou encore des livres que les jeunes de sa classe lisent ou qu'on voudrait qu'ils lisent. Sérieuses, disions-nous, nos enseignantes, et très professionnelles!

Quelques témoignages particuliers, par exemple de celle-ci qui dit se lever plus tôt, justement pour pouvoir lire, ce qu'elle n'aura pas le temps de faire durant la journée; ou de

Photo : Denis Caron

Céline Chagnon
École secondaire Dorval Jean XXIII
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

cette autre dont le parcours en lecture s'est amorcé par la consultation d'un *Larousse* de 1957, dans la section des noms propres (sans doute à l'époque où la vénérable maison d'édition se voyait obligée par le Département de l'Instruction publique de publier une édition spéciale de son dictionnaire pour le Québec, édition expurgée des représentations de toiles de grands maîtres qui contenaient des nus… Ô sublime époque!). Une troisième nous confie qu'elle a très tôt adoré la lecture, « parce que c'était la seule activité pour laquelle mes parents toléraient que je me couche tard! ».

Une personne dit être une adepte de Maupassant, une autre ne jure que par les œuvres non romanesques, cherchant davantage à s'instruire qu'à se divertir. Une autre encore ne lit qu'en fonction des projets qu'elle réalise en classe avec ses élèves. Au contraire, certaines de ses collègues mènent plusieurs lectures de front ou lisent tout ce qui leur tombe sous la main : dépliants, brochures, guides explicatifs, etc.

En conclusion, on peut affirmer qu'elle est bel et bien désuète, cette ironique boutade qui disait qu'on ne peut donner en cadeau un livre à telle ou telle enseignante, parce qu'elle en a déjà un…

EN PLAT PRINCIPAL, PREMIER SERVICE : Et la piqûre, hein? Comment on la donne, la piqûre de la lecture, à ses élèves?

Pour que le plaisir naisse…

Question complexe s'il en est une, nos collaboratrices ont devisé longuement là-dessus.

Ce qui en est ressorti, notamment, c'est que la fonction de modèle joue ici un rôle prépondérant : si vous voulez inoculer le goût de la lecture à vos élèves et que vous n'êtes pas vous-même une liseuse assidue, la tâche vous apparaîtra bien lourde.

« Pour que le plaisir naisse », comme l'a si bien dit l'une des participantes, il faut, également, éviter toute situation d'échec chez les apprentis lecteurs. Comment y parvenir? En cheminant avec eux dans leur monde propre, selon leurs champs d'intérêt, leurs dadas : « J'en avais un qui aimait les camions; alors j'ai ramassé tout ce que j'ai pu trouver d'imprimés qui portaient sur les camions. »

« Cheminer avec eux ou elles » signifie également respecter leur rythme d'apprentissage, y aller graduellement, en proposant d'abord des lectures faciles, pour ensuite naviguer

vers des lectures de plus en plus exigeantes. Cela implique aussi une organisation pédagogique dans le temps et l'espace se traduisant par des « temps de lecture », des « coins de lecture » et, bien sûr, quand c'est possible, des bibliothèques bien garnies et à accès facile (il est permis de rêver, non?). La quantité, la variété et la présentation des ouvrages constituent en effet des facteurs qui contribuent à la réussite des jeunes en cette matière : « Moi, à l'école, lire *Agaguk* toute l'année… ouf! » Celle qui parle ainsi est pourtant devenue malgré cela (ou peut-être à

Photo : Denis Garon

Anne Daoust
Commission scolaire des Affluents

cause de cela…) une experte en enseignement de la lecture, en complétant une formation spécialisée dans le domaine.

L'utilisation d'autres médias vient parfois à la rescousse : on présente un diaporama ou un film historique et voilà que certains élèves souhaitent en savoir plus long et consultent des encyclopédies et des brochures ou décident de lire un roman historique.

D'autres enseignantes ont recours à la « modélisation », c'est-à-dire qu'elles lisent des extraits de livres devant les élèves ou s'improvisent comédiennes et jouent des scènes comme celle de la célèbre tirade du nez de *Cyrano*, espérant par là susciter une curiosité de bon aloi chez leurs élèves. Convenons qu'il faut une certaine dose de courage pour affronter une classe de trente ados ou pré-ados en imitant Gérard Depardieu! Surtout que, comme l'a confié l'une d'entre elles : « Parfois, ça ne marche pas du tout! » C'est pourquoi, a-t-elle précisé, elle ne se lance pas dans une telle aventure sans s'être au préalable beaucoup exercée à la maison : « Faut absolument que je sois bonne! (*rires*) ». Parfois aussi, certaines font appel à des élèves qui sont « de très bons lecteurs », pour intéresser leurs camarades.

Certaines participantes ont souligné que le fait d'échanger avec leurs collègues sur leurs lectures et sur celles des jeunes ainsi que sur leurs projets de classe créait une synergie intéressante et stimulante. D'autres n'ont pas hésité, malgré d'éventuelles réactions négatives de la part de certains collègues, à créer de l'émulation chez leurs élèves en récompensant ceux ou celles qui parviennent à lire les trente romans proposés pour l'année en cours.

Au fil des échanges, on a constaté une fois de plus qu'une galaxie de différences existe entre le primaire et le secondaire. Au-delà du fait qu'on puisse s'attendre à ce que les élèves du secondaire soient des lecteurs accomplis, sinon des liseurs assidus, force est de constater que l'organisation pédagogique du secondaire ne permet pas toujours à l'enseignante ou à l'enseignant d'avoir pour chaque élève une attention particulière en ce qui a trait aux compétences en lecture. Aussi, est-ce avec un brin de lassitude qu'une participante, enseignante au secondaire, a soupiré qu'elle aimerait bien pouvoir témoigner, comme ses collègues du primaire, de réalisations enthousiasmantes en ce domaine avec ses grands élèves. Il semble effectivement difficile de rattraper le temps perdu lorsqu'on fait face à une classe dont la majorité des élèves, pour diverses raisons, présentent des lacunes importantes en lecture ou ne témoignent d'aucun intérêt pour cette activité, ou encore quand, dans la classe, il y a des élèves très avancés dans ce domaine et d'autres, au contraire, qui accusent des retards importants.

À plusieurs occasions au cours des discussions, le Ministère a été pris à partie : on lui reproche l'imposition de manuels scolaires **même** pour l'apprentissage de la lecture : « Dans mon école, le manuel " trône " dans 90 % des cas. »; de ne pas offrir de ressources financières suffisantes pour l'achat de livres (une seule enseignante a mentionné l'apport d'argent frais dans ce budget au cours des dernières années); de ne pas permettre la transférabilité des budgets; d'imposer des examens ardus et non conformes à l'esprit de la réforme : « Ma mère, grande lectrice, a été complètement désemparée lorsque je lui ai fait lire un examen officiel. »; de ne faire lire que des fictions (le programme propose 30 romans et le message véhiculé est : " Tu n'es un bon lecteur que si tu lis de la littérature " »); de ne pas appuyer les initiatives particulières; etc., etc…

Cela faisait beaucoup à affronter pour les deux « pôvres » représentants du MELS présents à cette table! Trêve d'autocompassion, ces derniers ont par ailleurs été fort étonnés de constater qu'aucune des participantes à cette table ne connaissait le plan d'action sur la lecture à l'école « Et toi, que lis-tu? », lancé par le MELS il y a déjà plus d'un an. Les mesures découlant de ce plan pourraient pourtant répondre à certains des besoins exprimés autour de la table.

EN PLAT PRINCIPAL, DEUXIÈME SERVICE : Et la contribution des autres disciplines à l'apprentissage de la lecture, comment peut-elle s'accomplir?

Parfois, la glace est mince…

On a rapidement constaté que cette question comportait des aspects délicats. La collaboration entre les enseignantes et les enseignants de français et ceux et celles des autres

Photo : Denis Garon

Jocelyne Cormier
École secondaire Cavelier-de-LaSalle
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

domaines n'étant pas d'emblée acquise. Enjamber les frontières qui séparent les disciplines semble parfois comporter certains risques. Et pourtant, quand il y a coopération, cela donne de bons résultats souvent fort appréciés par les élèves. Ainsi, une enseignante a déclenché un processus de coopération et d'entraide simplement en faisant part à ses collègues de ses interrogations concernant un projet portant sur les ressources naturelles qu'elle réalisait dans sa classe. Mais lorsque l'enseignante de français s'aventure seule dans une autre discipline pour diversifier et pour « transférer » les compétences en lecture dans d'autres disciplines,

Photo : Denis Caron

Lynda Côté
École secondaire Jean-Baptiste-Meilleur
Commission scolaire des Affluents

elle risque parfois de se faire dire par des élèves : « On n'est plus en français-là! » ou « Ça, c'est de la physique, hein Madame? »

Encore ici, les différences entre le primaire et le secondaire ont fait surface. Certaines enseignantes du primaire ont reconnu que le mélange des genres était beaucoup plus aisé pour elles qu'il ne l'est pour leurs collègues du secondaire. Ces dernières signalent qu'elles constatent fréquemment que les élèves « oublient » les stratégies de lecture apprises en classe de français dès qu'ils sont en apprentissage dans d'autres disciplines. S'ajoute à ces différents problèmes le fait qu'il n'est pas toujours facile de trouver, pour le cours de français, des lectures signifiantes portant sur les mathématiques, la chimie, la biologie, ou tout autre programme à l'étude.

EN PLAT PRINCIPAL, TROISIÈME SERVICE : Et les garçons, ces êtres particuliers *(note malicieuse du rédacteur...)*, comment les intéresser à la lecture?

Quand on en a la chair de poule...

On ne pouvait escamoter cette problématique. D'ailleurs, tout au long des échanges qui avaient précédé, elle s'était fréquemment montré le bout du nez... Plusieurs participantes mentionnaient au passage, notamment, l'importance de différencier les sexes dans l'apprentissage de la lecture. Pourtant, en écoutant bien ces dernières, on a pu se rendre compte que, loin d'être toujours négatifs, leurs commentaires au sujet de l'attitude des garçons par rapport à la lecture dévoilaient parfois des pans intéressants. Outre que les gars réagissent généralement bien à toute forme de compétition ou d'émulation là comme ailleurs, ainsi que nous l'avons vu plus haut, quand il y a un défi à relever, les gars lisent beaucoup plus vite que les filles. Lorsqu'on réussit à les intéresser, à les captiver, ils peuvent devenir des lecteurs assidus.

Une enseignante du primaire a témoigné du succès de ses interventions auprès d'un jeune qui, en deuxième année, ne savait pas encore lire : « Quand, après des efforts soutenus, il a pu finalement lire un texte devant ses compagnes et compagnons de classe, la fierté qui l'habitait m'a donné la chair de poule! » Elle était partie avec lui là où elle l'avait accueilli, pour cheminer pas à pas en sa compagnie vers la réussite.

Une autre a eu ce cri du cœur : « Sont pas tous intéressés uniquement par les chars! » (*merci!*) D'où, semble-t-il, il est possible de les « accrocher » (pas les chars, les garçons...) avec bien d'autres sujets en étant attentifs à leurs préoccupations et en les incitant à dévoiler leurs champs d'intérêt.

On a aussi appris que les garçons réagissent favorablement aux lectures comportant des suites, comme les feuilletons ou autres séries; qu'ils sont tout autant – sinon plus – favorables aux coopérations entre profs comme celles rapportées plus haut; qu'ils travaillent bien en équipe, s'entraidant les uns les autres sans difficulté; que leur narcissisme naturel (*hum!*) les rend sensibles aux modèles masculins; l'une des participantes invite dans sa classe des hommes pour faire la lecture aux élèves et une autre souligne que les garçons s'intéressent davantage à leur lecture quand le héros du livre est un mâle; que, par ailleurs, ils réagissent mal aux analyses littéraires, qui tueraient parfois chez eux le goût de lire. Là-dessus, une enseignante a fait part du peu d'intérêt qu'elle avait elle-même pour ce genre d'exercice lorsqu'elle était élève : « Je n'avais jamais la réponse qu'attendait le professeur! » Une autre a mentionné que, parfois, d'excellents lecteurs échouent en analyse de texte.

Somme toute, la situation ne semble pas désespérée! Quand, par exemple, on offre aux garçons une grande variété de lectures, avec différents niveaux de difficultés, et qu'on favorise le travail en équipe (ce qui a pour résultat, notamment, de valoriser les plus faibles), qu'on les fait discuter sur la psychologie des divers personnages et réagir aux comportements de ceux-ci, généralement, ils participent.

Photo : Denis Caron

Germaine Coulombe
École Iona
Commission scolaire de Montréal

EN PLAT PRINCIPAL, QUATRIÈME SERVICE : Et l'évaluation?

Ah! l'évaluation... nécessaire pis-aller?

Il faut bien admettre que chaque fois qu'il est question d'évaluation, ici comme ailleurs, un malaise s'installe... Aussi, les échanges sur ce sujet ont-ils été plutôt brefs.

Plusieurs participantes ont affirmé que si le Ministère autorisait les examens oraux en compréhension de lecture, cela faciliterait beaucoup les choses, particulièrement avec les garçons (*encore?*) : « On verrait vite s'ils ont compris ou non. »

Une enseignante a par ailleurs expliqué sa façon de faire de l'évaluation formative : « Tu t'assois avec ton élève, tu le fais lire, tu écoutes attentivement, prenant des notes sur ses forces et ses faiblesses et, ensuite, tu sais sur quoi il faut travailler avec lui. »

On s'est aussi plaint de devoir passer trop de temps à « préparer les examens », à cause de la difficulté de ceux-ci : « On ne leur enseigne pas à lire, on les prépare à passer l'examen! Ce qui compte, ce n'est pas de bien apprendre à lire, c'est de savoir déchiffrer la question posée à l'examen afin d'y répondre correctement. » Quelqu'un ajoute : « Ça tue le plaisir de lire! »

Photo : Denis Caron

Jocelyne Prenoveau
École Saint-Benoît
Commission scolaire de Montréal

En écoutant nos participantes s'exprimer ainsi, on comprenait qu'elles déploraient qu'on ne fasse pas davantage confiance à leur compétence à bien évaluer leurs élèves. Certaines avaient même la désagréable impression que les examens officiels venaient détruire le travail patiemment réalisé avec les élèves au cours de l'année. (Brassens chanterait : « Il y a péril en la demeure! »)

EN PLAT PRINCIPAL, CINQUIÈME SERVICE : Et le rôle des parents?

De la page des sports à la page éditoriale…

À ce sujet, on a surtout fait ressortir l'aspect « affectif » de la participation des parents à l'apprentissage de la lecture chez leurs jeunes et leur rôle d'accompagnement, l'attitude de modèle étant très utile, sinon indispensable : quand les parents lisent et quand, surtout, ils lisent à leurs enfants, il n'y a aucun doute que l'apprentissage de la lecture à l'école s'en trouve alors grandement facilité.

« Le contact avec les livres doit commencer bien avant l'entrée à l'école », souligne avec justesse une participante. D'où la nécessité, selon une autre, de « former » aussi les parents. En les invitant à l'école, en les faisant participer aux travaux en bibliothèque, en leur faisant part des lectures de leurs enfants et des progrès qu'ils font, etc.

« Moi, j'emmène toujours mes élèves à la bibliothèque en début d'année pour les y initier; souvent, par la suite, ce sont les enfants eux-mêmes qui demandent à leurs parents de les y emmener, ou de les inscrire à la bibliothèque municipale. »

« Parfois, les parents eux-mêmes nous demandent ce qu'ils peuvent faire pour aider leurs enfants en lecture. Je leur suggère alors de lire le roman que leur enfant lit lui-même et, ensuite, de parler avec lui des personnages, de leurs attitudes, de leurs actions ou de leurs questionnements, par exemple. »

Pour remédier au fait que certains parents ont une attitude plutôt négative ou passive par rapport à cet apprentissage de la lecture, une participante a suggéré de faire en sorte que l'enfant soit abonné personnellement à un magazine qui s'adresse aux jeunes : « C'est très valorisant pour l'enfant de recevoir chaque mois une revue ou un périodique à son nom. »

Photo : Denis Caron

Claudie Thériault
École secondaire Marguerite-De Lajemmerais
Commission scolaire de Montréal

EN PLAT PRINCIPAL, SIXIÈME SERVICE : Et le rôle de l'école?

Quand même les grands-parents s'en mêlent…

Beaucoup d'idées, toutes plus originales les unes que les autres, sont ressorties des discussions sur le rôle de l'école. En filigrane, s'est profilé tout au long des échanges la nécessaire collaboration de la direction de l'école. Deux des participantes, à cet égard, ont témoigné de l'indispensable soutien reçu de leur direction dans la mise en marche de projets de lecture particuliers.

On a également rapporté des expériences de lecture vécues au primaire auxquelles ont participé des parents, et parfois même des grands-parents : soirées « pyjama et lecture », journées ou soirées « portes ouvertes et lecture », rencontres spéciales portant sur un thème à l'étude (par exemple, des lectures portant sur la lune, en compagnie des parents), etc.

Au secondaire, certaines enseignantes bénéficient de l'aide d'un ou d'une bibliothécaire, pour promouvoir des activités littéraires ou autres. Ainsi, dans une école, on invite régulièrement des auteurs à rencontrer les élèves.

Dans une autre, l'enseignante a participé à la confection d'une grande murale qui présentait les pages couvertures des livres préférés du personnel enseignant et cela a contribué à déclencher chez les élèves un engouement pour les livres et la lecture.

EN PLAT PRINCIPAL, SEPTIÈME ET DERNIER SERVICE : Les médias tueront-ils les livres?

« Mais nooon! »
C'est par ce cri du cœur d'une des participantes que fut accueillie la question.

« Mais ce sont deux mondes complètement différents! », a-t-elle ajouté. Une autre a renchéri : « Ça me paraît tellement évident que le livre va rester, que je n'arrive pas à trouver des justifications! »

Certaines, plus explicites, y voient une valeur ajoutée : « Le courriel, par exemple, est une merveille : ça nous permet notamment de mettre les élèves en contact avec des auteurs. » Une enseignante rapporte une expérience vécue avec un animateur de Radio-Canada qui avait fait un reportage sur le port du voile. Les élèves ont communiqué avec lui par Internet et il est venu les rencontrer en classe.

D'autres encore, plus romantiques peut-être, parlent de l'odeur qui se dégage des livres, de la texture de la couverture, douce au toucher (*en cuir, on suppose…*) et, en comparaison, de la froideur de la technique.

Enfin, une participante voit des avantages de part et d'autre et des fonctions précises pour chacun; nulle menace de disparition, donc, ni pour le livre, ni pour les médias.

Et en guise de *DESSERT* :

Cette interrogation d'une participante :
« Pourquoi donc les livres que les adultes lisent ne sont-ils jamais illustrés? »

M. Yvon Côté est chargé de dossier à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

« LIRE AUJOURD'HUI »

par Julie-Madeleine Roy

La compétence en lecture est d'une importance indéniable dans la société actuelle. Le marché de l'emploi, exigeant et diversifié, réclame de plus en plus des travailleurs qu'ils possèdent une maîtrise des habiletés nécessaires pour lire et traiter l'information. Être compétent en lecture demeure un outil essentiel au développement de chaque individu en tant que citoyen actif d'une société en constante évolution. De plus, en lisant, une personne apprend à partager l'univers des autres et acquiert un vocabulaire qui lui permet de partager son expérience personnelle.

Photo : Denis Garon

L'apprentissage de la langue d'enseignement est considéré comme un indicateur de la réussite scolaire et comme le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines. On s'entend généralement sur le fait que l'élève qui éprouve des difficultés en lecture risque d'avoir des difficultés d'apprentissage d'ordre plus général.

De nombreuses études reconnaissent l'importance d'une intervention précoce. Ainsi, c'est au contact de modèles de lecteurs et d'activités qui favorisent un apprentissage signifiant de la lecture que l'enfant développe peu à peu ses habiletés en lecture. De même, tout au long de son parcours scolaire, l'élève acquiert des techniques et des stratégies propres à l'apprentissage de la lecture et atteint un certain niveau de compétence, influencé par l'intensité et la diversité de ses pratiques de lecture.

De nombreuses études reconnaissent l'importance d'une intervention précoce.

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) met en avant des politiques, des plans d'action et des mesures dont l'objectif commun est de favoriser le développement de la compétence en lecture. Une action concertée de soutien à la recherche en lecture a permis d'effectuer des études qui mettent en évidence le lien entre la compétence en lecture et la réussite des élèves. Cette action faisait suite à la Politique gouvernementale de la lecture et du livre, et avait pour objectif de déterminer les facteurs et les conditions permettant d'améliorer les interventions éducatives en faveur de la lecture et du développement de bonnes pratiques de lecture. Elle a été réalisée avec la collaboration du ministère de la Culture et des Communications (MCC), du ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) et du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR).

Trois études issues de l'action concertée ont fait l'objet de publications au MELS. Des brochures qui présentent les résultats et les grands constats de ces études sont disponibles à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm

Voici un bref aperçu de leur contenu :

« Apprendre à lire »

La brochure « Apprendre à lire » présente les résultats d'une étude effectuée par M^mes^ Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent, portant sur les facteurs de protection contre l'échec en lecture au début de la scolarisation. Le but de cette étude était de comprendre pourquoi certains élèves considérés comme à risque d'éprouver des difficultés dans leur apprentissage de la lecture réussissent tout de même leur entrée dans l'écrit, alors que d'autres, considérés comme n'étant pas à risque, éprouvent des difficultés. Selon les chercheuses, ces facteurs de protection modifient positivement les réactions d'un élève dans une situation qui pourrait éventuellement le mener à adopter des comportements inappropriés.

L'étude confirme le rôle important de la prévention auprès des élèves à risque d'éprouver des difficultés en début d'apprentissage de la lecture. On croit que des interventions pédagogiques devraient être prévues dès le début de la première année; autrement, les difficultés des élèves pourraient persister jusqu'à la fin du premier cycle du primaire. Le développement de la conscience phonologique semble particulièrement important chez les élèves à risque, particulièrement les habiletés de segmentation. La connaissance de la plupart des lettres de l'alphabet, l'acquisition de bonnes habiletés d'identification des mots et le développement de la fluidité en lecture sont aussi des facteurs de protection contre l'échec en lecture au début de la scolarisation.

D'autre part, la recherche a mis à l'avant-plan l'importance d'accorder une aide particulière aux enseignantes et aux enseignants de la première année, afin de les soutenir dans leur tâche d'accompagnement des élèves en voie de s'approprier les concepts relatifs au monde de l'écrit. Toutefois, il semble que les services d'orthopédagogie actuellement offerts ne constituent pas un facteur de protection contre l'échec en lecture. Selon les chercheuses, ces services devraient être revus afin de répondre davantage aux besoins des élèves en matière d'apprentissage de la lecture.

Les parents ont également un rôle à jouer dans le développement de la compétence à lire chez leur enfant. Ainsi, valoriser la lecture à la maison, y rendre disponibles des livres pour la jeunesse et interagir avec leur enfant autour de l'écrit représentent des gestes gagnants chez les parents pour favoriser sa réussite en lecture.

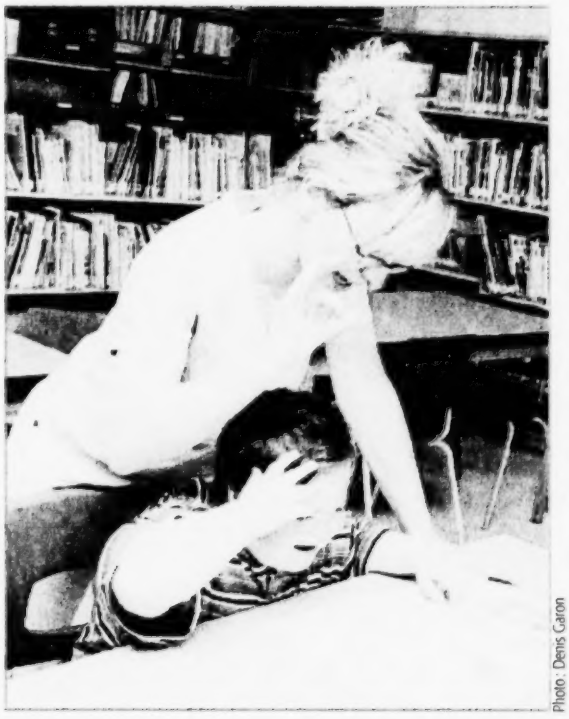


Photo : Denis Caron

« La lecture chez les élèves du secondaire »

La brochure « La lecture chez les élèves du secondaire » présente les résultats d'une étude longitudinale et transversale sur les conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire. Cette étude, sous la direction de M^me^ Nicole Van Grunderbeeck, aborde le thème de l'évolution de la compétence à lire au regard de la compréhension en lecture et tente de mettre en lumière les stratégies qui facilitent l'apprentissage par la lecture. Les chercheurs se sont également penchés sur les pratiques pédagogiques relatives à la lecture utilisées par les enseignantes et les enseignants.

De prime abord, les chercheurs font état d'un certain nombre d'éléments propres aux élèves qui ont de la difficulté à comprendre un texte. Ces derniers ne font pas de liens entre les différentes parties d'un texte; ils se limitent à ce qui est textuellement écrit et n'établissent pas de relations d'inférence; de plus, ils ne comprennent que certains types de textes, ne se font pas de représentation mentale du texte qu'ils sont en train de lire et ne font pas la distinction entre l'essentiel du contenu et ce qui est moins important.

À la lumière de leurs observations, les chercheurs constatent que la compréhension d'un texte chez les élèves du secondaire s'améliore au fil de leur scolarité, et qu'elle se manifeste autant en compréhension textuelle qu'en compréhension des liens sous-jacents. Ils observent d'autre part que la compréhension d'un texte est supérieure chez les filles. Toutefois, il semble que l'écart entre les sexes s'amenuise avec le temps. L'étude met également en relief le fait que les élèves qui apprennent par la lecture utilisent certaines stratégies cognitives et d'autorégulation. Par contre, il semble que certaines stratégies non utilisées par les élèves avaient pourtant été reconnues dans des recherches antérieures comme très utiles à un apprentissage signifiant. Mentionnons, parmi ces stratégies efficaces, le fait de se fixer des objectifs d'apprentissage au début d'une activité, de regrouper les idées principales d'un texte sous forme de schéma ou de tableau durant celle-ci et d'évaluer, à la fin, si le but visé a été atteint (les deux premiers exemples illustrent des stratégies cognitives alors que le troisième représente une stratégie d'autorégulation).

Dans un autre volet de l'étude, les chercheurs observent que les pratiques pédagogiques les plus utilisées par les enseignantes et les

enseignants sont de poser des questions aux élèves, de leur donner des directives, de répondre à leurs questions et d'y réagir. Les chercheurs soulignent à ce sujet que les pratiques enseignantes sont davantage centrées sur le questionnement que sur l'enseignement de stratégies. De plus, ils mentionnent que l'enseignement de la lecture devrait viser à améliorer la compréhension des élèves, à créer chez ces derniers des habitudes de lecture et des attitudes favorables envers la lecture ainsi qu'à favoriser des compétences d'apprentissage par la lecture, afin de permettre aux élèves de poursuivre leurs études de façon plus autonome.

Les chercheurs soulignent à ce sujet que les pratiques enseignantes sont davantage centrées sur le questionnement que sur l'enseignement de stratégies.

« Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire »

La brochure intitulée « Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire » présente les résultats de trois études. Tout d'abord, ceux de Mme Monique Lebrun, qui ont été obtenus à la suite d'une étude portant sur le développement de la compétence en lecture au secondaire; puis, ceux de Mme Manon Théorêt, qui concernent les habitudes de lecture des adolescents et des adolescentes; finalement, les résultats de M. Roch Chouinard, au sujet des perceptions de soi comme lecteur et de la valeur attribuée à la lecture chez des élèves issus de milieux populaires. Les études de Mme Théorêt et de M. Chouinard font partie de l'étude longitudinale et transversale plus générale qui porte sur les conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire.

Ayant comme objectif de mieux connaître l'intérêt pour la lecture des adolescentes et des adolescents québécois et de proposer des éléments d'explication de leurs comportements en lecture, les chercheurs ont évalué l'importance que prend la lecture dans la vie de ces jeunes, en dehors des activités scolaires obligatoires. Il ressort que les élèves ont des goûts précis en matière de livres, préférant notamment les romans d'aventures, mais aussi que l'accompagnement pédagogique, créatif et centré sur les besoins de l'élève, pourrait faciliter la compréhension d'œuvres de plus en plus exigeantes et complexes.

Les chercheurs notent également le fait que la lecture de consommation est celle qui, de toute évidence, est la plus fréquente chez les élèves du secondaire; ils constatent toutefois que les adolescents et les adolescentes ont une lecture alimentée par la curiosité et le désir de rêver.

Par ailleurs, les conclusions des études montrent des relations significatives entre le degré de motivation des élèves à lire, leurs comportements lorsqu'ils lisent et leur rendement en lecture. La motivation pour la lecture est le produit, selon les chercheurs, des perceptions que l'élève a de lui-même en tant que lecteur et de la valeur qu'il accorde à la lecture. Ils précisent, de plus, que des relations étroites entre l'école et la bibliothèque semblent plus que jamais nécessaires si l'on vise la vitalité de la lecture comme pratique culturelle.

La lecture demeure un thème de recherche de prédilection pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En effet, ce dernier continue à soutenir la recherche en lecture par l'entremise du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire (PRPRS). Ce programme, géré en partenariat avec le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, a été mis sur pied en 2002 afin de favoriser le développement des connaissances, susciter la création de partenariats entre le milieu de la recherche et le réseau de l'éducation et permettre au personnel scolaire de s'approprier et d'appliquer les résultats de la recherche. Jusqu'à ce jour, le programme a appuyé la réalisation de 65 projets de recherche dans le domaine de l'éducation. On peut obtenir des renseignements sur le PRPRS sur Internet, à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_recherche/index.htm

Le PRPRS subventionne actuellement d'autres projets de recherche qui abordent le thème de la lecture. Par exemple, les trois études suivantes sont présentement en cours : 1) Mme Suzanne G. Chartrand, de l'Université Laval, effectue une étude sur le rôle des activités de lecture et d'écriture dans l'apprentissage en général et pour favoriser la réussite au secondaire. Ce projet implique une analyse critique des stratégies pédagogiques déployées par les enseignantes et les enseignants lors d'activités de lecture menées à l'occasion des cours d'histoire et de sciences.

2) L'étude de Mme Marie-France Morin, de l'Université de Sherbrooke, traite pour sa part d'une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire. La recherche a pour objectif de vérifier l'impact d'une approche intégrée de l'apprentissage de l'orthographe sur le développement des habiletés langagières à l'écrit.

3) La recherche de Mme Nadia Rousseau, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, est réalisée auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Il s'agit d'une étude multidimensionnelle de la transférabilité à d'autres contextes scolaires des effets produits par quatre stratégies typiques du modèle des centres de formation en entreprise et récupération (CFER), notamment la lecture quotidienne du journal.

Mme Julie-Madeleine Roy est spécialiste en sciences de l'éducation, à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ENCORE LA LECTURE

par Louis Émond

Le numéro d'octobre 2005 du magazine *Educational Leadership*[1] était une fois de plus consacré à la lecture, une des pierres angulaires de l'apprentissage. Selon Marge Scherer, qui signe le texte en introduction, apprendre à bien lire serait largement tributaire du plaisir lié à la lecture. Un message sur lequel on insiste dans plusieurs textes du présent dossier.

Et si le plaisir, par la signifiance, commençait dès le préscolaire? Si on abordait la lecture avec des livres qui puisent dans l'expérience des enfants? Si on aidait à maintenir leur intérêt en demandant aux tout-petits de peindre ou de dessiner le moment le plus important de l'histoire? Si on posait des questions d'anticipation ou de rappel au cours de la lecture ou qu'on discutait ensemble de l'importance d'un passage? Si on demandait à ces jeunes élèves de faire l'apprentissage de stratégies qu'ils utiliseront toute leur vie? Cela aurait-il un impact sur leur habileté de lecteur? Les deux auteurs de l'excellent article *The Sweet Work of Reading* pensent que oui.

De même, dans *Becoming an Engaged Reader*, les auteurs Scharer, Pinnell, Lyons et Fountas mettent aussi l'accent sur l'implication émotive du lecteur. Pour être un vrai lecteur, soutiennent-ils, il ne suffit pas de savoir décoder. On doit avoir envie de lire, de penser et d'échanger au sujet d'un texte intéressant. Sans diminuer l'importance du décodage grapho-phonétique, les auteurs s'inquiètent de l'utilisation abusive de ce type d'enseignement qui risque de priver les élèves du réel plaisir de lire et de comprendre.

Pour aider à développer le plaisir de la lecture, et donc l'habileté à lire, on propose deux approches qui entraînent un engagement chez l'élève : la lecture à haute voix avec interactivité suivie d'une discussion littéraire, et la lecture guidée. Les auteurs identifient le genre de textes qui développent la compréhension chez les élèves et ils insistent sur le rôle prépondérant que jouent les émotions dans la formation de lecteurs habiles.

Il est aussi question de compréhension dans *What Did Abigail Mean?* De manière imagée et éloquente, Gwynne Ellen Ash démontre la pertinence d'enseigner aux élèves comment s'approprier un texte. À travers l'analyse d'une lettre écrite par Abigail Adams à son mari John, personnage important de la Révolution américaine, les élèves sont amenés d'abord à décoder les mots du texte, puis à en comprendre le sens et à en utiliser les informations pour enfin analyser la manière, le ton et le style de l'écriture, de sorte qu'ils saisissent réellement « ce qu'Abigail a voulu dire » à son mari. Mais, insiste l'auteure, il importe que l'élève soit à même de reconnaître ces quatre stades de compréhension à la suite de leur enseignement formel, afin de pouvoir les utiliser d'abord de manière guidée, puis de façon indépendante.

L'apprentissage de la lecture a longtemps été considéré comme l'apanage du primaire seulement. Au secondaire, une forte proportion d'enseignants estiment que, les élèves sachant désormais décoder – donc lire –, il n'est pas nécessaire de travailler la compréhension en lecture. Grave erreur, selon les auteurs de *Strategies for Teen Readers*. Il faut au contraire poursuivre l'enseignement stratégique de la lecture au secondaire, en fournissant aux élèves différents moyens pour surmonter leurs difficultés. L'un de ces moyens est l'utilisation du code de prélecture. En marquant le texte de différents signes (?, _,!, *, etc.) au cours d'une première lecture, le lecteur met en évidence des passages qu'il n'a pas compris ou qu'il juge surprenants, ambigus ou importants. Il sera ensuite appelé à répondre lui-même aux questions qu'il se pose, à faire des liens et à corriger des présomptions erronées, ce qui fera de lui un lecteur beaucoup plus efficace parce que en prise directe avec le texte.

Personne ne lit pour rien, et *The Power of Purposeful Reading* nous fait la preuve que l'intention de lecture est souvent la clé du succès. Demander aux élèves de rechercher et de noter des faits historiques pour se former une opinion et pour la justifier, ou encore pour établir un lien entre une nouvelle information et des connaissances antérieures sont autant de possibilités d'intention de lecture. Plus explicite sera l'intention, meilleure sera la lecture, selon l'auteur de l'article Cris Tovani, qui mentionne quelques stratégies à utiliser pour donner une intention de lecture ou pour aider les élèves à développer leur propre intention. Tovani suggère même quelques intentions « inventées ou truquées », quand le but d'une tâche de lecture semble vague, imprécis ou inexistant.

Pour aider à développer le plaisir de la lecture, et donc l'habileté à lire, on propose deux approches qui entraînent un engagement chez l'élève…

Enseignante au deuxième cycle du primaire, l'auteure de *The Pilgrim Maid and the Indian Chief* raconte comment elle-même s'imposa une intention de lecture avant de la proposer à ses jeunes élèves. Ayant étudié durant des semaines l'arrivée des pèlerins sur le bateau Mayflower et leur installation dans la région de Plymouth, aux États-Unis, elle décida de lire à ses élèves un court roman historique dont l'action se déroulait à la même époque. Or, l'un de ses élèves se mit en tête que ce texte n'était pas de la fiction mais la réalité. Comment faire la différence entre faits et fiction? Plusieurs lectures signifiantes découlèrent ainsi de cette simple question.

Savoir utiliser adéquatement les informations trouvées dans Internet, reconnaître ce qui est valable de ce qui l'est moins, apprendre à synthétiser les informations colligées et à produire un texte de son cru à partir des données recueillies, voilà, dans le même ordre d'idées, ce que propose l'auteure de *Making Sense of Online Text*. À l'aide de quatre activités bien décrites, Julie Coiro enseigne à ses élèves comment utiliser les textes sur la Toile en leur donnant une intention de lecture : distinguer le vrai du faux, le certain du douteux, l'objectif du subjectif.

L'enseignant qui veut donner une intention de lecture à des élèves plus âgés pourrait aussi

connaître du succès en leur proposant de lire le journal. Rien de mieux que ce médium, selon l'auteure Renee Hobbs, pour exposer les jeunes d'aujourd'hui aux défis, aux changements, aux plaisirs, aux controverses et aux découvertes de la société moderne. Hobbs soutient dans son article *Whats News?* que, bien utilisé, le journal élargit le domaine de l'enseignement de la lecture en donnant aux élèves un accès continuel à la connaissance des différentes sphères de notre monde.

La lecture

Anaïs Favreau, élève de 3e cycle à l'école de la Broquerie

La lecture est un merveilleux passe-temps qui nous transporte dans des mondes fantastiques. Je vais vous en parler et vous donner des titres de livres passionnants pour les enfants et les adultes. La lecture me calme, tout en me transportant dans un monde imaginaire. Tout dépend du style du livre et de la personne qui le lit. Je suis plutôt quelqu'un qui aime les gros livres de suspense, de fantastique et de magie noire ou blanche. De ce style, il y en a plusieurs. Je vous en propose quelques-uns : Serge Brussolo a écrit cinq *Sigrid et les mondes perdus* (des livres de science-fiction) et sept *Peggy Sue et les fantômes*; le meilleur livre d'Agatha Christie est *Dix petits nègres*; les six *Harry Potter*, écrits par J.K. Rowling, sont formidables et *Cœur d'encre*, de Cornelia Funke, est passionnant.

La lecture m'apporte beaucoup de bonheur. Elle me transporte dans un monde totalement différent du mien. Je découvre un vocabulaire varié qui me permet de me différencier des autres et de communiquer dans une langue plus riche. Je pense que cela m'aide à développer mon monde imaginaire et à me faire rêver. Ce loisir donne la chance à chacun de cultiver sa fantaisie et de développer sa propre personnalité, car il existe toujours des livres qui rejoignent ses champs d'intérêt. Les livres sont comme des coffres aux trésors : des amis pour la vie et des confidents fidèles!

Photo : Denis Garon

En outre, l'utilisation du journal en classe améliorerait de façon significative les résultats en écriture.

À cet égard, 85 p. 100 des familles finlandaises sont abonnées à un quotidien. Cela expliquerait-il leur succès en lecture? Selon le plus récent test PISA (*Program for International Student Assessment* – Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves), les Finlandais seraient les meilleurs lecteurs au monde. L'article *A land of readers* se penche sur cet intéressant phénomène et avance quelques hypothèses quant aux raisons de l'éblouissant succès que connaît la Finlande en lecture. La visite de l'école Ymmersta, une école dite « conviviale pour les lecteurs », révèle un des plus vieux secrets qui soient : pour aider les enfants à apprendre à lire, il faut d'abord leur enseigner… l'amour du livre.

C'est ce que soutient également Steve Gardiner, un enseignant du secondaire, dans *A Skill for Life*. Gardiner fait la preuve que le fameux quinze minutes quotidien de lecture libre et gratuite donne d'excellents résultats et fait de nos élèves des lecteurs pour la vie. De plus, Gardiner soutient que de commencer son cours par un quart d'heure de lecture aide les élèves à entamer la période en douceur, ce qui les rend réceptifs à son enseignement.

Et puisqu'il est question d'enseignement, *Learning From What Doesn't Work*, signé par Gay Ivey et Douglas Fisher, relève cinq stratégies d'enseignement de la lecture qui ont fait la preuve de leur indiscutable **inefficacité** : réduire le temps de lecture libre accordé aux élèves, faire lire des textes dont les sujets ne présentent que peu ou pas d'intérêt, les inciter à lire des livres d'un niveau de difficulté trop élevé, leur demander de répondre à une série de questions sur le sens littéral d'un texte et enfin, tenir l'ordinateur pour une panacée et les logiciels d'enseignement de la lecture comme la solution à tous les problèmes.

Les vraies améliorations, affirment Ivey et Fisher, ne viendront qu'avec la mise sur pied d'un plan national d'instruction en lecture, une augmentation des ressources pour les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, la constitution de bibliothèques scolaires riches et la formation d'un personnel mieux outillé pour aider les élèves.

After Third Grade, de Gina Biancarosa, nous présente par contre neuf stratégies d'enseignement de la lecture qui elles, sont efficaces : donner un enseignement clair sur les moyens à utiliser pour comprendre un texte (recours à un organisateur graphique, questions de compréhension ou d'anticipation, etc.) en modélisant ces moyens; utiliser des textes à contenu informatif pour enseigner des techniques de consignation d'informations comme le soulignement; offrir un choix diversifié de textes à lire; amener les élèves à formuler des objectifs de progrès personnel en lecture; utiliser une approche coopérative; recourir au tutorat; faire écrire les élèves quand ils veulent réagir à ce qu'ils ont lu; utiliser de façon éclairée les technologies de l'information et de la communication; et procéder à des évaluations formatives constantes.

Cependant, à ces stratégies doivent s'ajouter des améliorations d'ordre structurel telles que l'augmentation du temps accordé à l'enseignement de la lecture et l'évaluation systématique des programmes et des élèves. Un air connu!

M. Louis Émond est spécialiste en sciences de l'éducation, à la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. On peut consulter ce numéro du magazine *Educational Leadership* (vol. 63, n° 2, octobre 2005) à l'adresse suivante : www.ascd.org

NOUVEAUX MÉDIAS ET TRANSFORMATION DES PRATIQUES DE LECTURE

par Marie-France Laberge

« Ainsi, l'adolescent serait l'avenir de l'homme? La culture jeune l'avenir de la culture? Et, plus précisément, la lecture adolescente l'avenir de la lecture adulte? Les pratiques de lecture des jeunes, en effet, semblent bien annonciatrices de nouvelles pratiques de lecture adultes, fragmentées, utilitaires, distantes, pour tout dire ordinaires. La suprématie de la lecture savante sur les autres pratiques de lecture n'est plus affirmée nulle part. » Bulletin des Bibliothèques de France, 2003.

Comment lit-on sur l'écran? Que lit-on sur l'écran? Il semble, entre autres, qu'il s'invente une nouvelle façon de lire, qu'une nouvelle définition du « bien lire » émerge maintenant de nos comportements de lecteurs ou que les nouveaux médias apportent des modalités différentes de consommation de l'information. Pour certains, la lecture quitte le plan pour se déployer dans l'espace, pour d'autres, le monde des écrans met tout à plat. Dans un monde où l'écrit est essentiel pour fonctionner à part entière comme citoyen, dans les sphères aussi bien privées que publiques de nos vies, il importe de se questionner sur ce que la lecture sur écran engage comme nouveaux comportements culturels, intellectuels et sociaux.

Qu'apporte l'hypermédia sur le plan du développement de compétences en lecture?

Trilogie texte-image-son

Avec l'ordinateur, est apparu le procédé qui nous permet de passer d'un type de message (son, image, texte) à un autre, sur un seul et même support. Qu'apporte l'hypermédia sur le plan du développement de compétences en lecture? Disons, en premier lieu, que l'apport de l'outil informatique est significatif dans l'investissement des élèves dans la tâche. À partir de là, on sait qu'au moins pour certains enfants, la lecture numérique peut servir de médiateur et ainsi les amener progressivement vers le support papier, le but étant pour les élèves de devenir des lecteurs efficaces en utilisant judicieusement chacun des supports. La question de l'interactivité est également un élément-clé en ce qui concerne l'intérêt des jeunes pour la lecture à l'ordinateur. Par « interactive », nous entendons non pas une lecture où l'individu se contente de cliquer pour déclencher une action quelconque, mais une lecture où il devra utiliser sa logique, sa réflexion, son sens de l'observation ou son imagination pour progresser dans le site. L'interactivité est maximale quand l'enfant devient tour à tour lecteur et auteur du texte. Lire ne réfère pas automatiquement au livre pour les élèves qui fréquentent nos écoles actuellement; lire fait partie d'un univers ou coexistent l'image, le son et l'écrit. La lecture est devenue plurielle, et par son caractère multimédia, la lecture à l'ordinateur permet aussi de s'adresser aux différents modes de fonctionnement des enfants. De plus, jeunes et adultes semblent de plus en plus vouloir agir sur les données d'un programme plutôt que de le subir.

Vandendorpe (2000) attire cependant notre attention sur le fait que « lire en mode hypertexte » revient à « feuilleter » très vite d'énormes quantités de documents. La lecture y gagne en extension, mais non en profondeur et moins encore en compréhension. Il ajoute que, souvent, il serait plus juste de remplacer « lire » par « circuler » en mode hypertexte, car cela consiste à « aller d'un fragment d'énoncé à un autre ou d'une page d'un texte à un enregistrement sonore ou à des illustrations fixes ou animées ». Il emploie la métaphore de l'automobiliste circulant dans une ville nouvelle, qui est trop occupé à repérer son itinéraire pour pouvoir jouir du paysage, afin de nous sensibiliser au fait que ce genre de pratique peut aussi « aboutir paradoxalement à une négation de la lecture, car celle-ci implique dans son essence d'aller à la rencontre de l'autre et de se mettre à son écoute, au moins pour un moment ».

Le Web, avec l'accent mis sur les icônes, les couleurs et le mouvement, tente de séduire les jeunes usagers; mais tout autant, sinon

La lecture

par Sinâ Khaledan, 6e année, école Iona, Commission scolaire de Montréal

La lecture est bien utile : en lisant, nous apprenons de nouveaux mots, de nouvelles choses et un nouveau vocabulaire.

C'est grâce à la lecture que nous faisons des rêves et que nous pouvons, à notre tour, inventer de petites ou grandes histoires.

Moi, j'aime lire car cela me transporte dans un monde imaginaire, ce qui me fait un bien énorme.

La lecture nous calme lorsque nous sommes excités ou fatigués.

Le soir, c'est un des meilleurs moments pour lire car nous nous préparons correctement pour aller ensuite dormir. Mais je dirais que lire est aussi bon le matin.

Il existe plusieurs sortes de romans : d'action, policiers, d'amour, de tragédie et bien d'autres. Il y a aussi, dans un tout autre genre, les bandes dessinées.

Quelques exemples d'auteurs et auteures et leurs livres pour les adolescents :

- Mario Francis : *Leonis*
- J.K. Rowling : *Harry Potter*
- Bryan Perro : *Amos Daragon*
- Anne Robillard : *Chevaliers d'Émeraude*

plus que ce qu'on lit à l'école, la façon de lire et de s'approprier ses lectures doit être dirigée. C'est à l'enseignant de mettre en place les conditions de l'appropriation du savoir. La lecture hypermédia exige le développement de nouvelles compétences, non seulement parce qu'elle appelle la recherche d'informations dans différents modes sémiotiques (oral, écrit, images) et suivant différentes modalités sensorielles (vision, ouïe, toucher avec la souris), mais aussi parce que le mode d'organisation des documents se trouve également diversifié par rapport à l'imprimé. Froger (2000) précise que le lecteur accède à une organisation spatiale qui fait ressembler le document à un graphe ou à une composition généalogique, « mais de nombreuses expérimentations ont montré qu'il ne suffit pas de construire une représentation graphique de l'hypertexte, une carte de son organisation, pour aider l'utilisateur, car le cheminement dans un hypertexte n'est pas une navigation dans un espace géographique mais un parcours dans un espace sémantique ».

Comme l'affirme Froger, « une représentation commune consiste à penser que les enfants manipulant bien ces nouvelles interfaces n'ont pas besoin qu'on les aide à faire ce qu'ils réussissent déjà en apparence », mais lire, c'est construire une représentation mentale de la signification du texte. Les informations sont accessibles, mais c'est ce que le lecteur va en faire qui permettra de dire s'il y a eu apprentissage. On peut naviguer d'un texte à l'autre sans apprendre, si on n'établit pas un lien porteur de sens entre les différentes informations; d'autant plus que dans un hypermédia, la signification suit un chemin singulier parmi un réseau de possibilités.

Pour plusieurs, naviguer sur le Web permet de faire des découvertes inespérées, de créer des liens différents de ceux qui nous seraient de prime abord venus à l'esprit et donne envie de nous précipiter à la bibliothèque pour creuser à souhait certaines des interrogations soulevées par la navigation. Les lecteurs d'aujourd'hui ne lisent pas de la même façon, les mêmes contenus, sur les mêmes supports, mais ils lisent!

Photo : Denis Garon

Pourquoi bloguer?

Malheureusement, lorsqu'il est question du phénomène des cybercarnets, qui a balayé Internet au cours des dernières années, on s'en tient encore trop souvent à l'aspect journal intime ou encore écriture-réalité de la chose. En effet, blogues et téléréalité offrent à des anonymes leur « 15 minutes de gloire » à travers ce que certains qualifient de discours plats et ennuyeux, de monuments d'exhibitionnisme ou de narcissisme éhonté. Cependant, c'est aussi grâce à cet outil de communication qu'est né un nouveau type de journalisme, le journalisme citoyen, qui attire un nombre sans cesse croissant de lecteurs. Comme le précise Michel Dumais : « Fondamentalement engagé, ce type de journalisme peut servir de contrepoids aux dérives qui, quelquefois, affligent l'industrie des communications. »

Même si les médias traditionnels continuent d'être très consultés, le public a développé un cynisme de plus en plus évident à leur égard, car la logique mercantiliste, le règne des cotes d'écoute et l'obsession publicitaire les ont conduits à une certaine médiocrité. Le fait qu'un cybercarnet résulte d'une initiative sans but lucratif attire déjà sympathie et intérêt au carnetier impartial, intègre et dont la crédibilité est bien établie; et ce sont les lecteurs de la blogosphère eux-mêmes qui lui permettent d'établir cette crédibilité. En effet, les habitués de ce type d'environnement sont extrêmement habiles à déceler les informations d'intérêt, à rapporter et dénoncer les erreurs factuelles ou à suggérer des liens pour qu'une information puisse être vérifiée et corroborée. La qualité des visiteurs exige du carnetier une rigueur toujours plus grande.

Une autre caractéristique extrêmement attrayante de la blogosphère relève du fait que les meilleurs blogueurs font habituellement preuve d'esprit et de passion dans leurs écrits, qualités fort prisées des internautes de tous les domaines qui se réapproprient actuellement le Web grâce à ce nouveau média grand public. De plus, puisque l'une des caractéristiques principales du cybercarnet consiste en sa fonction « Commentaires », qui permet de répondre, réagir et construire ensemble, on serait porté à croire que le journalisme de demain, la diffusion de l'information, s'apparentera davantage à la conversation qu'au monologue, une conversation entre des producteurs et des consommateurs d'information.

De la culture au monde des affaires, des sujets les plus personnels à d'autres, plus pointus professionnellement, un véritable raz-de-marée secoue actuellement le Web.

Autrefois, l'information était la chasse gardée des professionnels de l'information que sont les journalistes. Or aujourd'hui, comme le souligne Pierre Bélanger, professeur à l'Université d'Ottawa, la masse dispose d'outils conviviaux lui permettant de jouer le rôle de journaliste... ou de relayeur. Certains journalistes affirment même utiliser leur carnet Web pour solliciter de leurs lecteurs des informations sur des sujets particuliers. Cependant, ces modalités nouvelles de consommation et de production de l'information remettent évidemment sur la table la question des sources fiables, puis... on ne publie pas dans un blogue un texte travaillé comme un article de revue ou un chapitre de livre. Qu'en est-il de la qualité de la langue? Le lecteur y trouve-t-il son compte? Selon Dolores Tam (carnet Les coups de langue de la grande rousse), « les vrais dangers ne tiennent pas aux écorchures faites au français par les coups de plume ou de clavier spontanés de gens qui ne se sont jamais targués d'être des professionnels de la communication ou du langage », ce sont les erreurs qui proviennent de sites signés par des langagiers, des journalistes, des professeurs ou des professionnels de la langue et de la terminologie qu'il faut à tout prix rejeter. Aux carnetiers, il faudrait plutôt demander un vocabulaire juste, sain, d'où les anglicismes sont absents et où l'orthographe est somme toute assez bien respectée. Lorsqu'il s'agit de ce type de publication, de poursuivre M^me^ Tam, « le contenu pur a une valeur que ne saurait altérer quelque enveloppe que ce soit, même celle de la langue qui pourtant, vous le savez, m'est si chère. En tout temps, entre le verbe vide à l'écrin doré et le verbe sensé à la coquille écrue, je choisis le second ». Même si cette position ne fait pas l'unanimité en ce qui concerne la langue, elle renvoie aux critères de pertinence et de crédibilité du propos comme étant, eux, incontournables. Bref, il est à souhaiter que les meilleurs carnets, ceux qui proposent une information complémentaire voire alternative au journalisme traditionnel, arriveront à cohabiter en harmonie avec celui-ci.

De la culture au monde des affaires, des sujets les plus personnels à d'autres, plus pointus professionnellement, un véritable raz-de-marée secoue actuellement le Web.

Dans le milieu scolaire, les cybercarnets font lentement leur entrée. Certains y ont vu, entre autres, une façon intéressante de suivre la progression des élèves. Une blogueuse précise qu'elle relie souvent un mot de son carnet à une page très antérieure, montrant ainsi comment elle chemine et construit certains de ses apprentissages. « Ça donne une façon d'écrire tout à fait nouvelle, que le livre ne peut pas rendre », explique-t-elle. Les enseignants offrent généralement aux élèves la possibilité d'exploiter un carnet, en sachant que certains se lanceront dans l'aventure et d'autres non, car sans le facteur de motivation intrinsèque, on ne peut parler d'un véritable blogue. L'important est que chacun sache que cet outil existe et qu'il peut en faire l'essai. Comme pour toute publication, la meilleure façon de construire et de conserver un lectorat est de produire un contenu d'une qualité supérieure et constante. Comme les carnets Web conservent tous les écrits au fil des mois, les jeunes sont davantage portés à se soucier de ce qu'ils y placent. Cependant, si on doit faire valider son texte à chaque fois qu'on écrit, on écrit moins... Il est donc important que l'enseignant consacre de l'énergie à rendre l'élève de plus en plus impliqué quant à la qualité de ses écrits, c'est-à-dire lui apprendre à bien utiliser les nouveaux outils, sans vouloir le corriger à l'excès, et ce, dans le but de laisser à ce type d'écrit son caractère personnel.

Pratiquement tous les cybercarnets renvoient à d'autres carnets. C'est un gigantesque réseau de ressources et de partage d'idées et quand on publie dans un cybercarnet, on s'attend à être lu. Cela influence et structure nos communications (façon de composer, d'articuler un point de vue, etc.). Souvent, lorsqu'on met en place les cybercarnets à l'école, pour s'assurer que l'élève a au moins quelques lecteurs au départ, l'enseignant inscrit au plan de travail de la semaine la lecture de quelques billets d'élèves. La fonction « Abonnement » du carnet permet aussi aux membres d'être avisés lorsque l'auteur fait de nouvelles entrées. Un enseignant peut donc s'abonner au carnet de l'élève (et vice versa) et être automatiquement averti lorsqu'il y a eu un ajout.

En étant le plus vrai possible à l'intérieur des sujets qu'il traite, l'élève apprend à se connaître davantage; le lecteur régulier de carnets développe aussi d'excellentes habiletés de repérage et de tri d'informations. Ces habiletés peuvent être appliquées à d'autres dimensions de la vie scolaire. De plus, à force de travailler à leur carnet, les auteurs affirment en venir à mieux cerner leurs champs d'intérêt. En classe, les élèves se donnent ensemble des règles d'écriture qui aident à mettre l'accent sur la diffusion d'un contenu de qualité; la plupart des groupes qui ont mis en place des carnets dans leur classe ont aussi développé leur credo ou code d'éthique. Le carnet est un lieu intéressant pour développer des attitudes citoyennes : responsabilité de la prise de parole en public, implication, respect des droits, éthique, etc. Cet espace partagé peut apporter reconnaissance, motivation et soutien, mais aussi critiques sévères,

jugements ou attaques, d'où l'importance de former et d'accompagner les élèves. La technologie elle-même ne provoque pas nécessairement l'émergence d'interactions vraiment riches. Une des variables les plus importantes pour que l'expérience des carnets soit à la hauteur de nos espérances demeure sans conteste l'engagement de l'enseignant, qui influencera celui des élèves.

L'hyperchoix

Le flux impressionnant d'informations dans lequel baigne le lecteur de nouveaux médias peut facilement dérouter. En effet, un choix plus vaste complète l'offre des médias traditionnels, mais le consommateur n'est pas toujours préparé à exercer sa liberté de choix. L'hyperchoix désigne non seulement le volume de la consommation, mais son caractère multidimensionnel. À chaque instant, nous devons accomplir des microchoix qui finissent par fatiguer notre système nerveux. Pour éviter cette source supplémentaire de stress, il faut apprendre aux élèves à gérer la surabondance; la surinformation peut faire en sorte que les élèves abandonnent, à cause des buts jamais atteignables qu'elle génère, entraînant ainsi culpabilité, désillusion et sentiment d'échec… Ce n'est pas parce que l'on a accès à l'information qu'on l'utilise et se l'approprie; si on ne prend garde, on se retrouve plutôt entraîné dans un zapping mental sans fin qui mène pour plusieurs à des troubles de la concentration, à la superficialité ou à la mauvaise assimilation des messages. Dans leur bulletin intitulé E-sens, des étudiants de l'université de Genève nous interpellent en lançant la question suivante : « Êtes-vous un naufragé ou un surfeur de l'information? » Comme ils le disent si bien, « la surabondance entraîne la consommation de *junk-information*. Simple, elle est plus facile à assimiler et elle devient référence. Or elle est souvent réductrice et démagogique ».

La désinformation, elle, se trouve tant dans ce qui est publié que dans la façon dont on le publie; on nous présente des ensembles de faits compartimentés et on isole plein d'éléments qui pourtant ne prennent leur sens que dans la continuité d'un récit. L'information nous arrive manipulée et déformée et cela concerne tout autant les médias traditionnels que les nouveaux. L'élève doit nécessairement être guidé afin de développer de solides compétences s'il veut s'y retrouver. Par exemple, il pourra s'approcher de l'objectivité s'il recueille des informations sur un même thème à travers des sources distinctes et des positions différentes. Quelle information nous apporte donc vraiment un « plus »? À chacun de choisir les canaux d'information essentiels et de ne pas s'attarder à une information rapide qui répond aux événements sans souci d'approfondissement. Comment maîtriser le flot documentaire? Comment identifier ce qu'on cherche dans un délai raisonnable? Il vaut vraiment mieux apprendre à conduire méthodiquement quelques opérations fondamentales : savoir poser clairement un problème, saisir la portée et les limites des instruments disponibles, puis effectuer des choix judicieux.

Photo : Denis Caron

L'hyperchoix qui s'offre à nous, c'est aussi l'hyperchoix culturel qu'on devrait plutôt qualifier d'apparence de choix, puisqu'il s'agit majoritairement de produits « culturels » aseptisés et complètement interchangeables : la culture jetable, qui dépasse de loin en quantité ce qu'un individu est capable d'absorber et qui prend la place de produits de qualité qui se font de plus en plus rares.

Internet est donc un média qui a sa propre logique. Pendant qu'on consacre en moyenne 30 minutes à la lecture d'un quotidien, l'internaute, lui, passe de 7 à 10 minutes sur un site de presse écrite. Sa lecture est rapide, parcellaire et fragmentée; cependant, il se dirige ensuite vers un autre site et rapatrie sur son disque dur les articles pour lesquels il fera une lecture différée et plus approfondie. Il ne faut pas oublier qu'Internet est tout autant un média de mémoire qu'un média de l'instantané et

qu'il peut répondre de façon plus personnalisée aux besoins du lecteur. Le Web, c'est la facilité d'accès à des outils, la lecture plus dynamique et interactive, l'occasion de trouver de l'information sur tous les sujets possibles ou presque, la possibilité de diffuser des informations alternatives, les heureux hasards qui nous font prendre des directions imprévues et c'est aussi la collecte des données qu'on extrait et qu'on réorganise à sa façon.

Pour les adolescents, la lecture est devenue une pratique comme une autre, fragmentée et pluridimensionnelle, et leur rapport à la lecture est plus réaliste et pratique que celui des générations précédentes. Ils ont également accès quotidiennement à des collections d'écrits et d'images non standards (vidéoclips, capsules d'information de toutes sortes, photomontages, pages web, etc.), ce qui accentue parfois le décalage entre leur vie scolaire et leur vie extrascolaire. Mais le véritable conflit se situe surtout entre le temps réel de la télé, des TIC, de la vie qui va de plus en plus vite, et le temps long nécessaire à l'apprentissage… le temps dispersé et atomisé, versus la durée propre aux explorations.

Partenariat

De quoi l'élève peut-il bénéficier grandement à l'école concernant son appropriation des nouveaux médias? D'un véritable partenariat entre les bibliothécaires spécialistes de l'information et les enseignants. Cela demeure sans conteste la meilleure façon d'amener l'élève à gérer et à exploiter de façon autonome des ressources variées, sur tous les supports. L'omniprésence du numérique contribue à faire émerger de nouvelles pratiques de lecture, mais également à redonner un nouveau souffle à la bibliothèque scolaire, si l'on peut compter, bien entendu, sur la présence de personnel qualifié pour accompagner les jeunes. La culture se vit maintenant sur le mode de l'hétérogénéité et il est important que la bibliothèque devienne un lieu privilégié en ce qui concerne le développement de compétences liées à la recherche et au traitement de l'information, en même temps qu'elle continue de promouvoir le plaisir de lire, le rôle essentiel de la littérature dans la formation de l'individu et la valeur ajoutée d'un enseignement qui permet de choisir, selon les situations, entre le livre et l'écran. De plus, comme le souligne Chartier, « dans un monde où la lecture s'est identifiée à une relation personnelle, intime, privée avec le livre, les bibliothèques (paradoxalement peut-être puisqu'elles ont été les premières, à l'époque médiévale, à exiger le silence des lecteurs) doivent multiplier les occasions et les formes de prise de parole autour du patrimoine écrit et de la création intellectuelle et esthétique ». Il importe de considérer la bibliothèque comme un lieu d'échange, un lieu de ressources, d'information et de formation.

Photo : Denis Canot

Conclusion

Acquérir des informations sur un médium numérique conduit naturellement l'utilisateur à les construire. Il n'en reste pas moins que, sans accompagnement, plusieurs élèves en resteront au copier-coller d'informations diverses, procédant ainsi à une sorte de raisonnement par collage plutôt qu'au développement et à l'enregistrement de véritables constellations mentales qui pourront être recombinées et réorganisées à mesure que la pensée se précisera. Le numérique se marie très bien à l'idée de construction ou de processus de transformation. Encore faut-il savoir quoi faire avec cet amoncellement de données trop souvent partiales, partielles, voire éclatées. La production sans analyse étant reproduction, pour arriver à créer ou à résoudre des problèmes en utilisant les TIC, il importe d'associer *de façon très étroite* les cerveaux humains et les ordinateurs.

L'important n'est pas que chacun devienne un assoiffé de lecture ou un spécialiste de la recherche et du traitement de l'information, mais plutôt que nous fassions en sorte que l'élève sorte de l'école avec les outils qui lui permettront de se mettre à « lire », le jour où il en sentira le besoin. Incontestablement, l'ordinateur et Internet doivent faire partie d'une culture moderne de la lecture et de l'écriture tout comme le livre, et chacun des acteurs de notre société peut contribuer au développement d'un Internet plus lisible et agréable pour tous.

M^me^ Marie-France Laberge est collaboratrice au Plan d'action sur la lecture à l'école, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références bibliographiques

BAUDELOT, Christian, Marie CARTIER et Christine DETREZ. *Et pourtant, ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999.

Carnets Web et orthographe, carnet Les coups de langue de la grande rousse, [En ligne], 2002, [http://radio.weblogs.com/0105068/2002/10/10.html]

CHARTIER, Roger. *Lecteurs et lectures à l'âge de la textualité électronique*, [En ligne], 2001, [http://www.text-e.org/conf/index.cfm?fa=texte&ConfText_ID=5]

DUMAIS, Michel. « À propos du journalisme citoyen », *Le Devoir*, 11 août 2003.

FROGER, Norbert. *Apprendre à lire un hypermédia*, [En ligne], 2000, [archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/04/40/21/PDF/ba0p079.pdf]

UNIVERSITÉ DE GENÈVE, *Êtes-vous un naufragé ou un surfeur de l'information?*, [En ligne], 2001, [http://esens.unige.ch:8080/savoir/analyses/naufrage_ou_surfeur_information/document_view]

VANDENDORPE, Christian. *La lecture de l'hypertexte*, [En ligne], 2000, [http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/articles/art0006.htm/Lecture.htm]

LA MOTIVATION À LIRE : D'UNE PENSÉE MAGIQUE À UNE PENSÉE RÉALISTE

par Rolland Viau

Quel bonheur pour un enseignant d'entendre ses élèves lui dire que la lecture qu'il leur avait suggérée était captivante! Mais quelle déception lorsqu'ils disent plutôt avoir trouvé les textes à lire ennuyants « à mourir »! Malheureusement, cette dernière situation est bien connue des enseignants, y compris de ceux et celles qui enseignent le français.

Cela tiendrait de la pensée magique de penser que, à lui seul, le thème de lecture suggéré aux élèves va les motiver à un point tel qu'ils vont devenir des « accros » de la lecture et vont dévorer tous les textes portant sur ce thème. Il est plus réaliste de penser que la motivation des élèves à apprendre par la lecture ou à apprécier un texte pour sa beauté est le fait de plusieurs facteurs relatifs à la classe, tels que la nature des activités de lecture qui y sont proposées, l'enseignante ou l'enseignant, les modes d'évaluation, les systèmes d'émulation ou le climat qui prévaut entre les élèves.

Dans les lignes qui suivent, nous réfléchirons sur deux de ces facteurs : les activités et l'enseignant lui-même. Au regard des activités, nous examinerons les conditions motivationnelles qu'elles doivent respecter pour susciter la motivation des élèves. Quant à l'enseignant, nous lui suggérerons deux principes sur lesquels appuyer ses actions.

Les activités de lecture

Dans l'un de nos ouvrages, nous avons décrit les dix conditions que les activités d'apprentissage doivent respecter pour susciter la motivation des élèves et nous avons donné des exemples en lecture, en écriture et en communication orale[1]. Ces conditions nous ont été dictées par les travaux des chercheurs dans le domaine de la motivation en contexte scolaire (Stipek 1998; Paris et Turner 1994; McCombs et Pope 1994; Brophy 1998). Nous rappelons ci-après les quatre conditions principales.

Ainsi, pour qu'une activité d'apprentissage en lecture suscite la motivation des élèves, elle doit :

Être signifiante aux yeux de l'élève

Une activité est signifiante pour un élève lorsqu'elle correspond à ses champs d'intérêt et répond à ses préoccupations. Plus une activité est signifiante, plus il la juge intéressante et utile. Dans les activités de lecture, on ne peut pas tenir pour acquis que les élèves vont voir d'emblée l'intérêt ou l'utilité du texte qu'on leur propose. Une présentation par l'enseignant s'impose, et ce, afin de susciter la curiosité des élèves et de les aider à faire des liens entre ce texte et ce qui les intéresse. Certains enseignants vont plus loin; ils impliquent leurs élèves en les questionnant sur leurs connaissances du thème à lire et sur la façon dont ce thème les concerne dans la vie quotidienne. En résumé, une activité de lecture ne se limite pas à demander aux élèves de lire un texte; elle comprend des étapes de préparation durant lesquelles l'enseignant se donne comme défi de les sensibiliser à l'intérêt et à l'utilité de ce qu'ils vont lire.

Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités

La diversité se manifestera d'abord et avant tout dans la variété des tâches demandées aux élèves. La répétition des mêmes tâches, jour après jour, peut être démotivante pour les élèves en raison de leur caractère routinier. Par exemple, si on demande toujours aux jeunes de lire un texte dans leur manuel et de répondre à des questions de compréhension, il y a de fortes chances qu'ils trouveront cette activité ennuyante. Il importe de diversifier les tâches que l'on propose aux élèves. Ils pourront, par exemple, avoir à trouver dans Internet la biographie de l'auteur ou à rechercher des sites Web qui traitent de la thématique qui est abordée dans le texte.

Il est nécessaire que l'activité de lecture s'intègre bien aux autres activités, c'est-à-dire qu'elle s'inscrive dans une séquence logique d'apprentissage. En fait, il faut que les élèves puissent facilement constater que l'activité de lecture est directement liée à celle qui l'a précédée et à celle qui suivra. Cela est particulièrement important pour les cours où la lecture sert à apprendre une matière. En science et technologie comme en histoire et en géographie, il importe donc que les enseignants planifient les lectures dans une suite logique d'activités qui convergent toutes vers les compétences visées dans leur programme. L'approche par projet demeure une voie à privilégier pour satisfaire à cette exigence.

> Une activité d'apprentissage doit, …mener à une réalisation,… qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante.

Être authentique

Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante. À la suite d'une lecture, un enseignant pourrait ainsi demander à ses élèves de créer une affiche, rédiger un article de journal, faire une interview, réaliser un document audiovisuel, écrire un texte électronique pour un site Web ou jouer une pièce de théâtre. Trop souvent, les activités de lecture mènent à une seule chose, soit de répondre à des questions sur le texte lu. Tous conviendront que ce type de réalisation a un degré d'authenticité peu élevé, car dans la vie courante, il est rare que nous devions répondre à des questions après

avoir lu un texte. En fait, il importe d'éviter le plus possible que l'élève ait le sentiment que le texte à lire n'a d'intérêt que pour son professeur et qu'il n'est utile qu'à des fins d'évaluation.

Exiger un engagement cognitif de l'élève

Un élève est motivé à accomplir une activité si elle exige de sa part un engagement cognitif, c'est-à-dire l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à imaginer, etc. Lire en contexte scolaire ne signifie pas dans tous les cas se laisser bercer au gré des mots. Dans les cours de sciences et de sciences humaines, lire signifie apprendre, interpréter, comprendre et réfléchir. C'est pour cette raison que les lectures proposées aux élèves doivent avoir du sens pour eux : s'ils ne voient pas « où l'on veut en venir », ils ne s'engageront pas. Une des façons d'y arriver est d'intégrer une activité de lecture dans un ensemble plus grand, tel un projet artistique ou scientifique. En résumé, un élève ne doit pas avoir le sentiment que la période de lecture est un intermède où il a simplement à « surfer » sur un texte. Il devrait plutôt comprendre que cette activité demande qu'il s'y investisse et que s'il le fait, il en tirera une satisfaction intellectuelle et un réel plaisir.

L'enseignant

Sans une communication privilégiée entre l'enseignant et ses élèves, il n'y a pas d'apprentissage ni de motivation à apprendre. N'est-ce pas Socrate qui a dit : « Je ne peux l'aider, car il ne m'aime pas. »? Mais comment un enseignant peut-il susciter la motivation de ses élèves à lire? Il n'existe pas de recette miracle, même s'il est indéniable que la personnalité de l'enseignant, sa compétence et sa motivation jouent de façon significative sur la motivation de ses élèves. Pour arriver à favoriser celle-ci, l'enseignant peut baser ses actions sur les deux principes suivants :

- d'abord, fonder sa relation avec les élèves sur le respect et la confiance. Des recherches menées sur la motivation en contexte scolaire ont démontré qu'un enseignant influence la motivation de ses élèves par son honnêteté et son sens de l'équité, son respect des différences individuelles (par exemple, le sexe) et culturelles (par exemple, la langue) et par son empathie. On a également constaté que certains enseignants ont des comportements discriminatoires envers les élèves qu'ils perçoivent comme faibles ou démotivés. En effet, ils vont, par exemple, critiquer ces élèves plus souvent que les autres, les faire asseoir plus loin, limiter leurs contacts avec eux, se contenter de réponses inadéquates de leur part et manifester de la pitié lorsqu'ils échouent. De tels comportements minent la relation qui existe entre les élèves et leur enseignant. Celui-ci devient une personne à éviter plutôt qu'à côtoyer.

- le second principe, si l'on considère en particulier les activités de lecture, est d'être un modèle pour ses élèves. Comment peut-on en effet encourager les élèves à lire si nous ne sommes pas nous-mêmes motivés à le faire et à le démontrer? Malgré cette évidence, plusieurs enseignants envoient comme seul message à leurs élèves que la lecture est une activité *scolaire, obligatoire* et *notée*. Certes, le système scolaire oblige les enseignants à évaluer les travaux, et les activités de lecture n'échappent pas à cette obligation. Mais il ne leur est pas interdit pour autant de parler des lectures qu'ils font eux-mêmes sur le sujet à l'étude et d'apporter leurs livres à l'école pour les montrer à leurs élèves. Quand on constate que certains enseignants ne parlent jamais de ce qu'ils lisent durant leurs loisirs, on a l'impression qu'ils n'ont aucune passion pour leur domaine d'enseignement et qu'ils se limitent, à l'instar de leurs élèves, à ne lire que des manuels scolaires pour les besoins de leurs cours. Les enseignants doivent être des modèles pour leurs élèves, en leur montrant qu'ils lisent abondamment dans leur domaine d'enseignement, qu'ils aiment lire et qu'ils aiment apprendre par la lecture.

Conclusion

Pour des enseignants passionnés par leur matière et par la lecture, il est parfois décourageant de voir des élèves n'y attacher aucune importance. Devant cette situation, certains joueront à l'autruche en se disant que cela ne les concerne pas, puisque de toute façon, les jeunes ne lisent plus. D'autres se sentiront encore concernés et chercheront des moyens d'amener leurs élèves à lire. Comment y arriver? En trouvant les « portes d'entrée », soit les facteurs relatifs à la classe qui influent sur la motivation des élèves. Dans le présent texte, nous avons parlé des deux principaux facteurs : les activités de lecture et l'enseignant. Organiser des activités qui sauront respecter des conditions motivationnelles et être un modèle pour ses élèves, voilà un bon point de départ pour un enseignant qui désire favoriser chez ses élèves une plus grande motivation à lire pour apprendre ou pour tout simplement connaître le grand plaisir de la lecture.

M. Rolland Viau est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

BROPHY, J. *Motivating students to learn*, New York, McGraw Hill, 1998.

Mc COMBS, B. L. et J. E. POPE. *Motivating hard to reach students*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1994.

PARIS, S. G. et J. C. TURNER. « Situated motivation », dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), *Student motivation, cognition, and learning*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 1994, p. 213-237.

STIPEK, D. *Motivation to learn : From theory to pratice*, Boston, Allyn and Bacon, 1998.

1. R. Viau, *La motivation dans l'apprentissage du français*, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1999.

LA LECTURE À L'ÉCOLE : POUR UN DÉVELOPPEMENT OUVERT DE L'ÉLÈVE

par Guy Lusignan

À la lecture du Programme de formation de l'école québécoise, plusieurs enseignants et intervenants du milieu de l'éducation ou d'autres milieux se demandent en quoi ce programme est différent des précédents, quelle place y est accordée à la lecture et comment les élèves seront amenés à être de meilleurs lecteurs. Pour discuter de la question de la lecture dans le programme de formation, *Vie pédagogique* a réuni en table ronde Lise Ouellet, responsable des programmes de français, langue d'enseignement, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Jacqueline Charbonneau, collaboratrice au programme de français du secondaire et Michel Clément, collaborateur au Plan d'action sur la lecture à l'école. Parmi toutes les questions qui ont été soulevées au cours de la rencontre, nous retiendrons celles relatives à la place de la lecture dans l'ensemble du programme de formation, aux orientations spécifiques du programme de français à l'égard de la lecture, aux ouvertures qu'il permet pour la mise en œuvre de stratégies valorisant la lecture, au rôle de l'enseignant de français et à celui des enseignants des autres disciplines, au rôle de l'élève et enfin, au Plan d'action sur la lecture à l'école.

Quelle est la place de la lecture dans le programme de formation?

Lise Ouellet souligne que la lecture est au cœur de l'ensemble du programme de formation. En effet, la lecture a un lien direct avec la visée du programme de formation « Structuration de l'identité », dans la mesure où les lectures façonnent ce que l'on est et influencent les actions, et aussi avec la visée « Construction d'une vision du monde », par l'intermédiaire de la variété et de la richesse de la littérature et de tous les textes documentaires qu'un élève est appelé à lire tout au long de sa formation. Il existe également un lien privilégié entre la lecture et les compétences transversales « Exploiter l'information », « Exercer son jugement critique » et « Exploiter les technologies de l'information et de la communication » qui, dans toutes les disciplines, devront être appliquées à un nombre considérable de ressources textuelles. La lecture est au centre de la quête de l'information, laquelle sera une activité extrêmement importante et signifiante dans la formation de l'élève, surtout au secondaire. Elle est une ressource essentielle que les élèves doivent apprendre à mobiliser de façon efficace pour le développement des compétences transversales et disciplinaires; son apprentissage dépasse donc les limites de la classe de français et concerne l'école tout entière.

Photo : Denis Caron

Lise Ouellet

En classe de français, langue d'enseignement, « Lire et apprécier des textes variés » est l'une des trois compétences à développer en soi. Son développement doit aussi se faire en conjonction avec celui des compétences « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement selon des modalités variées », dans la mesure où la lecture de textes littéraires ou courants constitue régulièrement l'assise ou le point de départ de l'écriture ou de la communication orale de l'élève. À cela s'ajoute le fait que, tout scripteur étant un lecteur du texte qu'il rédige, l'élève doit apprendre à appliquer sa pensée critique et réflexive à ses propres écrits, et ce, tant pour le choix des idées et leur organisation qu'en ce qui a trait à la façon de les formuler.

Quelles sont les orientations du programme de français par rapport à la lecture globalement, et par rapport à la culture en particulier?

Ce qui ressort essentiellement des réponses des participants est que la langue, outil de communication et de pensée, et la culture, accessible et influencée par la langue, ont une place dominante dans la classe de français. Dans le programme de français, insiste Lise Ouellet, « la langue est intimement liée à la culture francophone et à la culture québécoise ». Le développement des compétences est à contextualiser « au sein d'une culture qui est un terreau fertile, capable de générer tout un ensemble de situations pédagogiques », précise Michel Clément. En plus des cultures francophone et québécoise, le programme demande que l'élève s'ouvre à d'autres cultures et il encourage les enseignants à proposer aux élèves des textes littéraires et courants provenant d'époques et de milieux différents. Pour que l'élève devienne de plus en plus habile à comprendre, interpréter, apprécier des textes et y réagir, il doit être placé dans des situations qui l'amènent à fréquenter la bibliothèque et Internet, pour y lire des textes en tous genres diffusés dans des livres, des périodiques, des quotidiens et à l'écran. Par la variété des textes et des sources ainsi que par la confrontation avec de multiples façons de voir le monde, l'enseignant peut favoriser le développement de la pensée critique de l'élève et la structuration de son identité. En outre, tout au long du cheminement scolaire, on proposera à l'élève des textes de plus en plus *résistants*, de manière qu'il puisse relever des défis toujours plus grands. Le travail sur ces textes devrait favoriser les échanges entre les élèves et l'enseignant afin d'améliorer leur compréhension en leur offrant un modèle de lecteur expert en référence.

De plus, le programme donne la possibilité aux enseignants d'amener les élèves à choisir des textes en fonction de leurs intentions de lecture. Le choix ainsi que le traitement de plus en plus différencié offerts aux élèves contribuent à faire de ces derniers de meilleurs lecteurs, en favorisant l'apprentissage de leur autonomie. Il ne s'agit pas pour autant de présenter des textes au hasard. En effet, le développement de la compétence à lire doit répondre à des intentions pédagogiques précises qui obligent les enseignants à proposer des situations d'apprentissage signifiantes. Avec ce programme, il apparaît essentiel, comme le remarque Lise Ouellet, que « l'élève comprenne à quoi sert de savoir, d'être compétent en lecture, en écriture et en communication orale à l'école comme à l'extérieur et au cours de toute sa vie, et qu'il soit sensibilisé à l'utilisation des compétences en français dans les différents métiers et professions ». C'est ici que l'établissement de liens étroits avec les domaines généraux de formation s'impose.

Une lecture éclairée du programme de formation fait bien ressortir toute la liberté d'action que possède l'enseignant dans sa classe.

Une lecture éclairée du programme de formation fait bien ressortir toute la liberté d'action que possède l'enseignant dans sa classe. Tout est possible à l'intérieur des balises fixées par le programme. C'est dans ce sens que Jacqueline Charbonneau avance « que l'ensemble des trois compétences (Lire et apprécier des textes variés, Écrire des textes variés, et Communiquer oralement selon des modalités variées) favorise un développement de l'élève qui est ouvert », du fait que le programme se prête à la planification de situations pédagogiques pouvant avoir des configurations fort différentes. En effet, c'est à l'enseignant que revient le choix des situations d'apprentissage, des approches pédagogiques à favoriser, des problématiques à proposer ainsi que des textes à utiliser et de la façon de les utiliser. Il n'a pas à se limiter à une approche pédagogique ou à un matériel unique. Favorisera-t-il un dialogue entre les élèves, un cercle de lecture ou un travail en projet? La variété des situations et des pratiques proposées doit placer l'élève dans l'action, pour qu'il construise de nombreuses ressources, les organise et les structure. Un travail important et systématique doit être fait sur la langue, sur les textes et sur la culture et, comme le souligne Michel Clément, le programme donne à l'enseignant « le pouvoir d'aller largement dans tous les matériaux (...) dans un environnement complètement différent », pour rendre l'élève cognitivement et métacognitivement actif dans ses apprentissages.

Avec toutes les ouvertures que propose le programme, comment peut-on voir le rôle de l'enseignant de français, celui des enseignants des autres disciplines, ainsi que le rôle de l'élève?

Tous les choix pédagogiques qui se présentent dans la classe favorisent une réorientation du rôle traditionnel de l'enseignant de français. D'entrée de jeu, affirmons que son expertise disciplinaire et pédagogique demeure, et que c'est là le fondement de son rôle d'accompagnateur. Aussi doit-il guider l'élève dans ses façons d'apprendre, lui transmettre des connaissances et l'aider à mobiliser des ressources ainsi qu'à développer un esprit critique, notamment en discutant avec lui ou en le mettant en situation de discussion avec d'autres élèves. Il est également un médiateur qui fait le pont « entre les livres, la lecture et l'élève ». Il n'est pas à la remorque de questionnaires préétablis et il pratique l'art du « questionneur », qui permet à l'élève d'établir des liens entre ses différentes lectures; il est aussi celui qui demande à l'élève de remettre en question les textes et de se questionner par rapport à eux. Il est un passeur culturel, un modèle de culture, une personne qui va au théâtre, au cinéma, qui lit... et qui partage avec ses élèves ses passions et ses convictions. Son rôle est extrêmement actif auprès des élèves, ce qui suppose qu'il a une très bonne connaissance de sa discipline et du programme de formation. Ce sont ces connaissances qui participent à la compétence professionnelle de l'enseignant, laquelle est garante de sa liberté pédagogique.

Photo : Denis Carrier

Jacqueline Charbonneau

On le sait, la tâche de l'enseignant de français est considérable, mais le programme le soulage d'une certaine façon en établissant que ses responsabilités sont partagées par les élèves et par les enseignants des autres disciplines. En se donnant des objectifs, en déterminant des moyens pour les atteindre et en se situant par rapport à leurs objectifs, les élèves sont conviés à s'engager à l'égard d'un grand nombre de leurs apprentissages. Ils sont aussi appelés à tracer leur profil de lecteur et à se constituer un répertoire personnalisé de lectures. Ils doivent s'inscrire « dans une pratique réflexive » et conserver des traces de leurs réflexions et s'y référer pour s'engager dans une action qui les fera progresser. Ils doivent aussi faire preuve d'initiative et de créativité de différentes manières, par exemple en proposant des projets, des lectures et des activités et en discutant avec d'autres élèves de ce qu'ils comprennent ou de ce qu'ils retiennent des textes... Bref, un rôle important leur est reconnu, soit celui de se prendre en main en étant de plus en plus conscients de leurs apprentissages et de construire leur

autonomie de lecteurs et d'apprenants à long terme.

D'autre part, il revient aux enseignants des autres disciplines d'aider les élèves à développer leur capacité de lire des textes spécialisés. Considérée comme une ressource à mobiliser dans le développement des compétences disciplinaires, la lecture de textes spécialisés suppose que l'enseignant de sciences et technologie, de mathématiques ou d'une autre discipline « aide les élèves à saisir les particularités ou les concepts de son domaine et à les mettre en contact avec les formes particulières de textes », indique Lise Ouellet. Elle ajoute qu'il appartient aussi aux enseignants des diverses disciplines de « rappeler aux élèves que les stratégies spécifiques et générales de lecture qu'ils développent dans le cours de français doivent être réinvesties dans toutes les situations de lecture qu'ils leur proposent et de les aider à effectuer le transfert qui s'impose ». Cet aspect du programme de formation crée une nécessaire interdépendance et une collaboration obligée entre l'enseignant de français et les enseignants de toutes les disciplines, puisque tous doivent travailler ensemble pour aider les élèves à réaliser l'intégration de leur compétence à lire dans tous les domaines disciplinaires.

Les enseignants des autres disciplines sont invités à discuter avec les élèves de leurs lectures. Par exemple, un enseignant d'histoire peut aider à la compréhension et à l'interprétation d'un roman basé sur des faits historiques. Un enseignant de sciences peut mettre en perspective les fondements scientifiques d'un roman de science-fiction. Un enseignant d'arts peut contribuer à mieux faire apprécier les dimensions graphiques des bandes dessinées. Le programme de formation favorise cette complémentarité des compétences des enseignants et les invite à poser un regard multidisciplinaire sur les situations d'apprentissage.

Comment un enseignant peut-il s'approprier le programme et entreprendre le changement?

« C'est en se mettant en action », recommande Lise Ouellet et, idéalement, en combinant différentes actions. Par exemple, faire

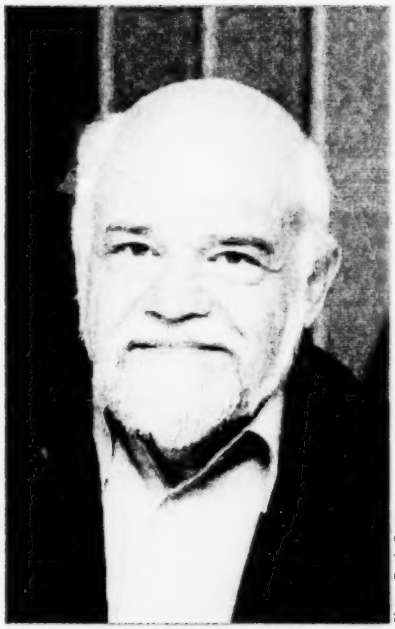


Photo : Denis Caron

Michel Clément

une lecture critique du programme, en discuter avec d'autres enseignants, évaluer du matériel didactique... Toutefois, l'action la plus efficace est celle qui consiste à s'engager progressivement dans la planification de situations d'apprentissage ou d'expérimentation. Comme le souligne Michel Clément, il s'agit d'abord et avant tout « d'une attitude pédagogique à bâtir. Plus les enseignants en parlent, plus ils pénètrent le programme, plus ils le mettent en action, plus ils voient comment les élèves peuvent agir. C'est en le confrontant à la pratique de la classe que graduellement les enseignants vont être gagnés par ce qu'ils vont observer. Ils vont reprendre du professionnalisme, de la confiance dans leur métier et donc, du plaisir ». Lise Ouellet ajoute que « ce sont les expériences positives qui apportent le plus d'encouragement aux enseignants ». En effet, plusieurs d'entre eux affirment que plus ils laissent de la place aux élèves, plus les élèves les surprennent. Jamais ils n'auraient cru leurs élèves capables d'aller aussi loin et eux-mêmes ne les y auraient pas conduits s'ils avaient balisé l'apprentissage comme ils en avaient l'habitude.

Comme accompagnateurs, les enseignants établissent une relation avec les élèves et prennent du temps avec eux pour les aider à réfléchir et à faire le point sur leurs apprentissages. « C'est dans ces moments-là que les élèves arrivent à dire ce qu'ils ont appris, comment ils ont changé. » Et ces moments privilégiés sont une source de satisfaction pour l'enseignant. En fait, remarque Jacqueline Charbonneau, c'est un programme qui « permet de libérer les initiatives, qui donne le droit d'essayer plein de choses. C'est ainsi que l'enseignant reprend confiance, se perçoit comme un professionnel qui est vraiment en action, qui a des idées et une formation, et qui peut mettre tout ça à contribution. Il se donne souvent le plaisir de lire et de partager sa passion en travaillant la lecture ».

L'enseignant a également avantage à « travailler de concert avec des collègues, la direction de l'école ou des conseillers pédagogiques, de manière à faire une pratique réflexive sur ce qui se passe », ajoute Lise Ouellet. Pour elle, la mise en œuvre du programme repose largement sur des capacités personnelles de se mettre en action qui passent non seulement par la lecture, mais aussi par des discussions avec des collègues et par des expériences positives et collectives.

Quel soutien est donné aux enseignants et quel est le rôle du plan d'action sur la lecture?

Cette réforme pose également la question du soutien des enseignants dans leur processus de changement. Beaucoup de réflexion est encore nécessaire et des modalités restent à définir. Toutefois, comme le mentionne Jacqueline Charbonneau, il apparaît important de montrer aux enseignants des exemples d'élèves « ordinaires » qui sont capables de parler de leurs lectures, de s'interroger eux-mêmes au sujet des textes qu'ils lisent, de les interpréter et d'y réagir en créant des liens avec les autres œuvres de leur répertoire... Ainsi pourra-t-on peut-être fournir des assises aux enseignants sceptiques pour qu'ils fassent confiance aux élèves dans leur appropriation des textes et qu'ils leur laissent davantage de place.

Comme soutien aux enseignants et comme porte d'entrée du programme de formation, le Plan d'action sur la lecture à l'école, mis en place en janvier 2005, comporte quatre mesures « qui ont comme objectif de contribuer à

inculquer aux élèves le goût de lire davantage et d'intégrer la lecture dans leurs activités quotidiennes ». L'une des visées principales du plan est de faire des élèves des lecteurs pour la vie, des élèves qui prennent l'habitude de lire. Selon Michel Clément, « le plan d'action sur la lecture vise à créer un bassin, une espèce de satellite de ressources multiples, variées, diversifiées, donc une belle zone de différenciation » qui permet d'aller chercher tous les centres d'intérêt qui se trouvent dans les champs disciplinaires et qui favorisent la lecture de multiples textes, autant littéraires que courants. Il faut mettre l'élève en contact avec ces ressources, l'amener à les comparer, à les explorer et à les placer en contexte afin de leur donner du sens à travers des expériences réelles avec le livre ou d'autres médias ».

Ce plan est en convergence directe avec le programme de formation, car une de ses dimensions essentielles est « la très grande importance accordée au fait que les élèves parlent des livres et qu'ils les commentent également à l'écrit et oralement ». Une autre dimension importante mise en évidence dans le plan est le partenariat avec les responsables des bibliothèques scolaires. Des enquêtes avaient démontré la pauvreté des ressources de ces bibliothèques, illustrant « une incohérence avec le développement des compétences qui repose sur la mobilisation de ressources variées. L'investissement de 20 $ par élève pendant trois ans est remarquable et est une condition essentielle à la mise en œuvre du programme de formation ». Le plan d'action est en place depuis seulement un an et, déjà, on sent un mouvement favorable dans le milieu. Des synergies se créent entre différents intervenants du monde des bibliothèques, des enseignants de toutes les disciplines, des directions d'écoles et des conseils d'établissement.

Mesures pour encourager la lecture chez les jeunes (action – encadrement)	Mesures pour soutenir le réseau scolaire (médiation)	Mesures pour améliorer l'accès à des ressources littéraires et documentaires variées (documents)	Mesures pour promouvoir et valoriser la lecture et le livre (lieux)
• Prix de reconnaissance aux établissements scolaires qui mettent en place des mesures pour encourager la lecture, spécifiquement chez les garçons • Prix aux regroupements de jeunes qui réalisent des projets novateurs mettant la lecture en vedette	• Réalisation d'un « coffre à outils » pour réseauter et faire connaître au milieu l'ensemble des ressources disponibles • Organisation de camps de lecture pour les enseignants et les autres intervenants concernés par ce dossier • Tenue d'un colloque national sur le livre et la lecture en avril 2006	• Mesure budgétaire accordant des sommes de 20 millions par année durant 3 ans pour améliorer l'accès à des ressources littéraires et documentaires variées et de qualité • Soutien matériel au milieu pour l'organisation de la bibliothèque scolaire et son intégration au Programme de formation de l'école québécoise	• Promotion et valorisation du livre et de la lecture auprès des parents pour qu'ils influencent positivement les habitudes de lecture de leurs enfants • Établissement de partenariats étroits avec la communauté éducative et culturelle (bibliothèques publiques, librairies, lieux de diffusion culturelle, etc.) afin que tous favorisent le développement de l'autonomie intellectuelle et culturelle de l'élève

Conclusion

Dans le programme de formation, la lecture occupe une place importante du fait qu'elle est considérée comme un objet d'apprentissage, une ressource à mobiliser pour le développement des compétences transversales et disciplinaires et surtout, comme un outil de communication et de développement de la pensée qui permet de s'approprier la culture d'ici et d'ailleurs pour structurer son identité et se construire une vision du monde personnalisée. Avec ce programme, tous les enseignants ont une responsabilité à endosser quant au développement de la compétence à lire des textes, ce qui les invite à travailler ensemble et à considérer la formation de l'élève dans une perspective multidisciplinaire. Les enseignants de français, à l'intérieur des balises fixées par le programme, ont toute la liberté nécessaire pour proposer des situations d'apprentissage diversifiées favorisant l'exploration et l'exploitation d'un nombre considérable de textes littéraires ou courants variés en fonction d'intentions pédagogiques ou d'intentions de lecture de plus en plus différenciées. Pour ce faire, l'enseignant tient plusieurs rôles, dont ceux d'expert disciplinaire et pédagogique, de médiateur, de passeur culturel et de modèle pour les élèves. Comme soutien au programme de formation, le Plan d'action sur la lecture à l'école propose des mesures pour encourager la lecture chez les jeunes, soutenir le réseau scolaire, améliorer l'accès à des ressources littéraires et documentaires variées et promouvoir et valoriser la lecture et le livre. C'est ainsi que les orientations du programme de formation et les mesures du plan d'action sont complémentaires et visent à ce que les élèves deviennent de meilleurs lecteurs et des lecteurs pour la vie.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

SI NOUS NE POUVIONS PAS IMAGINER,
L'HUMANITÉ VIVRAIT ENCORE DANS DES GROTTES. »

Entretien avec Marie Barguirdjian

Propos recueillis par Marthe Hennipin

Marie Barguirdjian, titulaire d'une maîtrise en histoire de l'art et à qui on a décerné un prix de conservatoire en piano, est auteure de livres d'art pour les enfants (entre autres, *Le petit canoë*, écrit d'après une œuvre de Borduas). Ayant une longue expérience d'éveil aux différentes formes d'art autour d'une histoire, elle anime dans les classes, principalement au primaire, des ateliers sur l'art à partir d'ouvrages de littérature jeunesse. Elle donne aussi aux enseignants des formations sur l'utilisation à l'école des livres pour enfants.

Vie pédagogique – Quel cheminement vous a amenée à offrir ces ateliers dont j'ai moi-même bénéficié?

Marie Barguirdjian – Mon cheminement professionnel est parti des enfants. J'ai constaté que raconter une histoire permettait de rassembler l'esprit des enfants et avait un effet unificateur dans le groupe. J'ai vu aussi qu'aborder les différentes formes d'art permettait de valoriser les élèves qui ont des difficultés scolaires. Voulant faire partager cela aux enseignants, j'ai préparé divers types de matériel : j'apporte facilement à chaque rencontre d'une journée plus de 60 livres, car je veux qu'ils aient le sentiment d'avoir du choix.

V. P. – Lorsque vous rencontrez des enseignants, quel est votre message principal?

M.B. – J'aimerais que les enseignants considèrent que les livres sont **leurs meilleurs alliés pour l'enseignement.**

V.P. – Quelles utilisations les enseignants ou les parents peuvent-ils faire des livres pour enfants? Qu'est-ce que les livres permettent à l'enfant d'acquérir?

M. B.- Les livres nous servent d'abord à nous découvrir nous-mêmes : les enfants s'identifient aux personnages avec lesquels ils vivent des aventures, des émotions. Les livres leur servent aussi à connaître et à reconnaître le monde extérieur. En classe, le livre peut créer un lien affectif entre l'enseignant et les enfants, car ils partagent une émotion autour d'une histoire. Et il permet aux enseignants d'avoir un autre regard sur leurs élèves. Le livre peut encore servir à enclencher une discussion, à introduire un sujet qu'on veut aborder dans l'enseignement, ou être un outil de travail purement littéraire pour le vocabulaire et les niveaux de langage, par exemple. L'enfant à qui on lit beaucoup d'histoires aura plus de facilité à écrire car il aura le sens du schéma d'un récit. J'aime aussi l'idée que les livres ouvrent aux enfants beaucoup de mondes possibles, à travers les héros.

Marie Barguirdjian

V. P. – Selon vous, faudrait-il multiplier les genres littéraires, les types de récits et d'illustrations?

M. B. – Oui, parce que cela multiplie les portes d'entrée vers la lecture. Quand un enfant me dit « J'aime pas lire… », je constate souvent que c'est un enfant qui n'a pas eu accès à beaucoup de variété dans ses lectures ni au type de livre qui correspondrait à ses goûts. L'un des objectifs de la réforme de l'éducation est que les enfants puissent apprécier des œuvres littéraires variées, mais la diversité des genres littéraires n'est pas suffisamment valorisée dans les classes.

Les contes préparent les enfants au monde en les mettant en contact avec les grandes valeurs : la justice, la persévérance, l'amitié, le respect, l'amour; à travers celles-ci, l'enfant peut se dépasser et vivre quelque chose, même la peur, qui lui permet de voir ses limites.

Les histoires de vie quotidienne aident les enfants à faire face à leur propre réalité (par exemple, la séparation des parents ou la perte d'une amitié) et à comprendre ce qui se passe autour d'eux.

Les documentaires sont plus que des outils de consultation.

La poésie est sous-exploitée. En effet, les enfants aiment beaucoup jouer avec les mots même s'ils n'en comprennent pas toujours le sens : le son qui est très beau les fascine.

V. P. – Comment concevez-vous l'art de raconter?

M. B. – C'est un art à travailler. Pour bien raconter, il faut choisir des livres qu'on aime et qui nous parlent en tant qu'adultes. Puis, s'approprier l'histoire pour qu'elle devienne une partie de nous-même : si je connais bien le texte, mon œil peut être attentif aux réactions des enfants et je peux aller chercher avec mon regard celui ou celle qui décroche. L'enseignant est toujours présent lorsque je vais raconter une histoire dans sa classe : cela lui permet de voir ses élèves dans une autre situation. Ce que je préfère, c'est exploiter un livre à fond : j'introduis l'histoire, je la raconte, on partage et on fait des activités.

V. P. – Vous insistez beaucoup sur l'importance d'une réflexion personnelle en profondeur sur un livre avant de le raconter et de l'exploiter?

M. B. – Oui. Si un enseignant raconte un livre qu'il n'a jamais lu et le découvre en même temps que les enfants, il n'est pas en mesure de l'exploiter à fond. Je leur suggère de se construire peu à peu une **banque de données,** en rédigeant pour chaque livre une petite fiche qui contient les éléments suivants : les thèmes (principal et secondaires); les personnages (qui sont-ils? que veulent-ils?); la trame de l'histoire; leur propre sentiment quant au texte et aux illustrations (pourquoi telle phrase ou telle image m'a-t-elle fait réagir, rire ou a-t-elle suscité chez moi une émotion?); le lien avec les apprentissages scolaires (vocabulaire, temps des verbes, etc.); d'autres titres portant sur le même thème.

V. P. – Vous parlez aussi de prolonger le récit?

M. B. – Oui. Autant il faut parfois laisser intact le plaisir de lire, autant cela peut être important d'exploiter l'histoire **après**, sous différents angles. Par exemple : raconter l'histoire dans ses propres mots; trouver ou écrire une suite quand le livre a une fin ouverte; fabriquer des masques ou d'autres objets liés au récit; inventer une chanson à partir de l'histoire; créer un poème à partir de quelques mots importants que je leur fais relever dans le livre; faire raconter l'histoire par les différents personnages, pour varier les points de vue (celui du loup, du chasseur, de la grand-mère ou du Chaperon rouge), ce qui éveille le jugement critique et la capacité d'exprimer son propre point de vue.

V. P. – Comment voyez-vous les rôles respectifs de l'image et du texte?

M. B. – L'image et le texte sont comme une double narration : l'enfant écoute l'histoire, mais il est en même temps plongé dans l'illustration. L'image peut être purement complémentaire au texte, mais elle peut aussi apporter beaucoup de choses que le texte ne fournit pas. Par les couleurs, par l'attitude du personnage dessiné, elle peut ajouter de l'humour ou beaucoup d'émotion et donner accès à d'autres niveaux que le texte. Un bon exemple est le livre *Max et les Maximonstres*, de Maurice Sendak, dans lequel Max – envoyé en punition dans sa chambre – exprime sa colère et son angoisse en imaginant qu'il est le chef des monstres qui ont envahi sa chambre. Au début, l'image est cadrée dans un coin du texte, puis, à mesure qu'on tourne les pages et que la colère de Max augmente, les monstres envahissent toute une page, puis toute la double page, jusqu'à ce qu'il retrouve son calme. Ce type d'illustration frappe beaucoup les enseignants.

De plus, les illustrateurs utilisent une grande variété de techniques : peinture à l'huile, aquarelle, collages, peinture sur soie ou sur papier de riz. Quelques-uns s'inspirent de grands artistes. Par exemple, une illustration du Québécois Stéphane Poulin est inspirée de *La dentellière*, de Vermeer, le personnage étant illustré dans la même position et dans un même cadrage.

V. P. – Cela nous amène à aborder le volet proprement artistique de votre activité.

M. B. – Offrir aux enfants un échantillon de livres aux illustrations variées, c'est déjà leur permettre une première approche artistique. Mais sachant que les seuls mondes visuels de plusieurs sont ceux d'Internet et de la télévision, et que ces enfants n'iront peut-être jamais dans des musées, j'ai voulu leur proposer un mini-musée en créant un **Jeu de cartes** composé de reproductions d'œuvres de grands artistes. Pour les enseignants et les enfants du secondaire, j'ai élaboré une **Mini-histoire de l'art**, sous la forme d'un diaporama d'une heure constitué d'œuvres de la préhistoire à nos jours. J'ai aussi constitué un **Jeu de cartes** qui illustre des œuvres que les enseignants doivent classer par ordre chronologique. Je leur présente également le livre *L'Art en bazar*, de Ursus Wehrli, qui propose aux enfants une façon ludique d'aborder l'art, en les incitant à bien regarder des tableaux de grands peintres : le fait de voir sur la page opposée les éléments d'un tableau recomposés autrement par l'illustrateur les amène à saisir que le sens de ce tableau n'est plus le même. Ce livre leur permet d'aiguiser leur capacité d'observation et d'entrer dans l'univers de la création, tout en leur donnant accès à des tableaux de Picasso, Klee, Van Gogh, Brueghel, Seurat, Magritte ou Kandinsky.

V. P. – Vous avez certainement des titres « coup de cœur » que vous aimez présenter?

M. B. – Mes livres « coup de foudre » touchent autant les adultes que les enfants. Les créateurs arrivent à aborder certains sujets graves tels que la mort, la séparation ou la guerre, grâce à la poésie ou à l'humour du texte et à la beauté des illustrations. En voici quatre exemples.

- *Les couleurs de la vie*, de Margaret Wilde, met en scène une petite fille liée par beaucoup d'affection à sa grand-mère, qui la garde souvent. Celle-ci tombe malade et le lendemain, elle emmène sa petite-fille au bord du lac regarder la beauté des nuages, des oiseaux et toutes les couleurs de la vie, dans un décor impressionniste à la Monet. La dernière image montre la petite fille seule dans la nature : sa grand-mère n'est plus là, mais elle est partout... Elle lui manque, mais elle lui a tant donné qu'elle se sent nourrie. Ce livre permet d'aborder le sujet de la mort, une épreuve que plusieurs enfants ont vécue dans leur famille, la séparation et le manque (par exemple, le déménagement d'un ami très proche, souvent ressenti durement) ou la transmission de valeurs.

La lecture

Daphnée P. Couture
3e secondaire

Lire pour moi, c'est un moyen… de me détendre et de penser à autre chose qu'à l'école et aux devoirs; de voyager dans le temps et l'espace, vers des lieux connus ou inexplorés, merveilleux ou tragiques, rassurants ou terrifiants, beaux ou laids; de me renseigner sur les peuples anciens et leurs coutumes; d'en apprendre plus sur les gens qui nous ont précédés; de connaître les joies et les peines d'une multitude de personnes, fictives ou réelles; de ressentir des émotions fortes sans sortir de mon salon; d'apprécier les talents des auteurs à travers leurs personnages; et tout simplement… de me divertir.

- *Moi, Ming*, de Bernos et Novi, aborde les questions de l'identification de soi et du bonheur, avec un texte et des illustrations très riches. En première partie, le héros manifeste son ambition et son désir de pouvoir et de richesse. Au milieu du livre, seul devant un immense paysage chinois, il dit : « Mais voilà, je suis Ming, personne d'autre. » Puis, jusqu'à la fin de l'histoire, il décrit tout son bonheur d'être tout simplement Ming, nous ramenant à la dimension humaine et simple de sa vie quotidienne avec sa petite-fille Nam.
- *Flon-Flon et Musette*, de Elzbieta, permet d'introduire le thème de la guerre, grâce à un texte très fort où elle est personnifiée et à des couleurs très douces par collage-pastel. La dernière page ouvre sur l'espoir : Musette, séparée de Flon-Flon par la guerre, fait un trou dans le barbelé; elle a « cassé » la séparation et leur amitié peut recommencer.
- Avec *N'aie pas peur*, de Willis, on n'est plus dans le monde du conte, mais dans celui de la vie quotidienne. La petite fille est capable de faire du vélo, mais elle a peur. Quand elle lâche enfin la main de son père, c'est lui qui a peur qu'elle ne revienne plus. En faisant ressentir tout ce qui entoure la prise d'autonomie d'un enfant, un tel livre dérange un peu les adultes.

V. P. – Je sais que vous aimez aussi présenter et exploiter des livres drôles, par exemple, *Aboie, Georges!*, l'histoire d'un chiot qui n'arrive pas à aboyer, *Plouf Plouf!* ou encore *Achille hésite*, l'histoire d'un petit cochon qui a de la difficulté à prendre des décisions. Malheureusement, l'espace ne nous permet pas d'en parler ici plus longuement. Merci de nous avoir permis d'enrichir notre vision de la littérature jeunesse.

M. B. – En racontant des histoires aux enseignants dans mes ateliers, je vais chercher en eux une part d'enfance et je crois que souvent, une petite lumière s'allume : ils sont touchés. Je suis convaincue qu'il faut lire des histoires aux enfants, pas tellement pour les rendre plus savants, mais **pour qu'ils soient plus heureux.**

M^me^ Marthe Henripin est consultante en éducation.

QUAND LA FICTION INSPIRE LA RÉALITÉ…

par Guy Lusignan

Qui aurait pu dire que la projection du film *La Mystérieuse Mademoiselle C* aurait eu une telle influence sur des élèves de deuxième cycle du primaire? Qui aurait pu prédire que, après le visionnement du film, la remarque d'une élève sur l'état de délabrement de leur bibliothèque favoriserait la mise en place d'un projet pour relocaliser et construire une nouvelle bibliothèque dans leur école? Et qui aurait cru que la réalisation de ce projet s'étendrait sur deux années scolaires?

Sans doute les enseignants, qui savaient que leurs élèves en difficulté d'apprentissage et ayant pour la plupart des troubles de comportement étaient capables de s'approprier un projet et le mener jusqu'au bout! C'est ce que confirmait à *Vie pédagogique* Pierre-Luc Piché, enseignant à l'école Saint-Jacques, où a été réalisé le projet.[1]

Après que les trois groupes d'élèves du deuxième cycle aient vu le film, les enseignants ont pris note de l'intérêt des enfants pour se doter d'une bibliothèque accueillante et propice à la lecture. Mais comment mettre en œuvre un tel projet? Quels dispositifs seraient les plus appropriés pour maintenir l'intérêt des élèves? Comment procéder pour favoriser la participation de tous? On pouvait s'inspirer du film, bien entendu, mais il y avait loin de la coupe aux lèvres. C'est alors que les enseignants ont décidé de réunir les élèves des trois classes et de leur demander de proposer des idées pour réaliser le projet. Ils ont écrit au centre du tableau : « Refaire la bibliothèque ». Faire un remue-méninges avec un peu plus de 60 élèves était tout un défi! Il a même fallu reprendre l'exercice une seconde fois. En effet, lors de la première séance, on avait observé que les élèves avaient de la difficulté à discuter et à participer à des échanges en groupe. Des apprentissages liés à la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » ont été nécessaires. Au cours de la deuxième séance de remue-méninges, les idées ont fusé et en peu de temps, le tableau en était couvert! Les enseignants se sont rendu compte que les élèves étaient gonflés à bloc et prêts à s'engager dans le projet de rénovation de leur bibliothèque… Malgré leur enthousiasme, « les enseignants ont eu un peu peur », se rappelle Pierre-Luc Piché :

Photo : Denis Caron

« On s'est demandé si c'était sérieux… et on s'est dit que l'on pouvait faire quelque chose avec cela. Le problème était que le local n'était pas approprié; il fallait trouver un autre endroit! » Et, on le sait, trouver et aménager un local dans une école ne dépendent pas uniquement de la bonne volonté des enseignants et des élèves.

C'est avec l'appui de la direction, de l'équipe-école et de la commission scolaire que le projet a pu prendre son envol. Une annexe de l'école, qui servait d'entrepôt, fut choisie pour devenir la future bibliothèque. La commission scolaire a mis des employés à l'œuvre

pour aider à vider l'entrepôt. Par un heureux concours de circonstances et une mobilisation du personnel qui a donné son accord, différents budgets qui étaient dédiés à la peinture, aux projets à caractère physique (PCP) ou à l'achat de livres ont été utilisés majoritairement pour la réfection de la bibliothèque. À ces budgets s'est ajoutée une somme 3 000 $, gagnée lors du Concours québécois de l'entrepreneurship pour des projets réalisés en 2003. Ce montant a été principalement consacré à l'achat de livres.

Photo : Denis Caron

La première phase du projet s'est déroulée de février à juin 2004, avec les trois groupes de deuxième cycle. Puis, de novembre 2004 à février 2005, les élèves ayant été promus en 4e et 5e année ont continué le projet. À l'automne 2004, les employés de la commission scolaire avaient aménagé le local, en tenant compte des plans exécutés par les élèves. Finalement, de février 2005 jusqu'à l'ouverture de la bibliothèque en juin, pour différentes raisons (retraite d'une enseignante et promotion pour d'autres), seule la classe de 5e année de Pierre-Luc Piché a travaillé à compléter le projet.

Un projet qui reposait sur le travail en collaboration

De l'enthousiasme pour réaliser un projet d'une telle envergure, il en faut beaucoup, mais ce n'est qu'un préalable, on le sait bien. Ce qui est essentiel, c'est d'établir une collaboration solide entre les enseignants et les élèves. Dès le début, les trois enseignants du deuxième cycle ont décidé de travailler ensemble. Avec la collaboration des élèves, ils ont déterminé quatre types de tâches : faire les plans de la bibliothèque, gérer les aspects financiers, lire et classer les livres et acheter des ouvrages, des albums ou des collections. En tenant compte des champs d'intérêt de chacun, on a formé des groupes qui réunissaient des élèves des trois classes. Il y avait des architectes, des bibliothécaires, des acheteurs et des gestionnaires.

Pour effectuer toutes les tâches, les enseignants avaient prévu des périodes de décloisonnement. « Parce que c'était bon pour l'esprit d'équipe, les enseignants aimaient travailler avec les trois classes en même temps », nous confie Pierre-Luc Piché. Par exemple, de deux à quatre heures par semaine étaient consacrées au projet, de février à juin 2004, pour que les élèves puissent se rencontrer et réaliser les activités planifiées. À la fin de chaque période de décloisonnement, les quatre groupes d'élèves étaient réunis pour « faire des bilans et des mises au point et pour réfléchir sur leurs démarches ». C'est sur ces échanges d'informations entre les quatre groupes de *spécialistes* que reposait la bonne marche du projet. De plus, ces rencontres avaient un effet catalyseur pour maintenir la motivation des élèves. Cynthia, une élève ayant participé au projet, dira que « parfois on était découragé, mais avec les différentes équipes, on a pu réaliser le projet. On a travaillé fort pour la bibliothèque et on l'a eue! ».

Pour effectuer toutes les tâches, les enseignants avaient prévu des périodes de décloisonnement.

Une collaboration sans faille s'était aussi établie entre les enseignants, auxquels s'étaient joints un conseiller pédagogique emballé par le projet, une technicienne en éducation spécialisée et une orthopédagogue[2]. Ces dernières assuraient la supervision des équipes lors de leurs rencontres et aidaient les élèves à résoudre les problèmes qui se présentaient en cours de route. Pour leur part, les enseignants et le conseiller pédagogique étaient chacun responsable d'un groupe de spécialistes.

Un projet qui visait la résolution de problèmes

Peu importe la nature de leurs responsabilités, les élèves étaient continuellement dans un processus de résolution de problèmes. En effet, les gestionnaires faisaient face à des situations qui les obligeaient à trouver des solutions pour obtenir des fonds ou pour gérer les budgets demandés par les autres groupes de spécialistes. Les acheteurs devaient prendre des décisions quant aux types de volumes à se procurer, visiter de nombreuses librairies et négocier avec les libraires pour obtenir les meilleurs prix. De plus, ils devaient participer, avec les bibliothécaires et les architectes, au choix du mobilier pour équiper le local. Que dire des architectes qui dessinaient les plans! Ils affrontaient souvent des obstacles de taille : des murs ne pouvaient être déplacés, des étagères devaient être déménagées, des espaces aménagés différemment pour installer tel ou tel meuble… Heureusement que, pour mener à bien leurs travaux, un architecte professionnel leur donnait quelques conseils! Quant aux bibliothécaires, il leur fallait décider quels livres devaient être conservés, discuter avec les acheteurs concernant les livres à commander et surtout, élaborer un nouveau système de classement des documents, afin que les élèves s'y retrouvent plus facilement. Tous ces problèmes à résoudre amenaient les élèves à objectiver sans cesse. Bref, c'était un projet qui reposait sur un processus de prise de décision lié à des problèmes réels.

Un projet qui favorisait la créativité des élèves

Pour les enseignants, il était essentiel que la rénovation de la bibliothèque soit *le projet des élèves* et non celui des enseignants. Selon Pierre-Luc Piché, l'expérience a souvent démontré que lorsque les enseignants veulent avoir tout le contrôle sur la réalisation d'un projet, les élèves peuvent progressivement s'en désintéresser. « Si j'avais voulu tout contrôler et décider que la bibliothèque ressemblerait à ce que je voulais qu'elle ressemble, les élèves n'auraient jamais appris autant et auraient été moins intéressés à ce que le projet réussisse. Cela n'aurait jamais été aussi riche. Il y a une grande différence entre un projet sur lequel les élèves ont de l'emprise et

un projet où c'est l'enseignant qui a l'emprise! Je réalise que lorsque tu donnes la vraie place à l'enfant, c'est à ce moment que les résultats sont les plus vrais! C'est une appropriation de la part des élèves!»

Malgré les différentes tâches assignées aux quatre catégories de spécialistes, les enseignants trouvaient qu'il était essentiel que tous les élèves participent activement au développement du concept. Pour ce faire, on a organisé des sessions de créativité. Les élèves étaient alors invités à imaginer comment ils voyaient l'aménagement du local, en visualisant les espaces. C'est à partir de toutes les idées exprimées que l'équipe des architectes a pu dessiner les plans et les soumettre aux autres équipes jusqu'à ce qu'un plan définitif pour l'aménagement du local soit approuvé par tous. Par exemple, lors de la rencontre avec *Vie pédagogique*, Kevin a affirmé avoir « vu le tunnel », Joanie « imaginé la piscine à balles et le pont » et Cynthia « eu des idées sur la façon de marchander avec les gens des magasins ». D'autres ont vu un souterrain, un château fantastique… La plupart de ces idées ont été retenues et c'est pourquoi, comme l'a si bien décrit Hélène Côté, directrice de l'école, dans son communiqué de presse, « un pont traverse maintenant trois locaux, un poteau de descente (comme ceux qu'utilisent les pompiers) et deux escaliers permettent d'avoir accès aux différents niveaux de la bibliothèque (…), un tunnel traverse un mur et un local de bandes dessinées (…) et un château très imposant constitue, sans l'ombre d'un doute, la pièce maîtresse de cette magnifique bibliothèque ».

Un projet qui reposait sur le développement de compétences disciplinaires et transversales

Pierre-Luc Piché est catégorique : « Un projet, c'est pour faire réaliser des apprentissages. On ne peut pas faire un projet comme celui-là uniquement pour passer le temps. Il faut développer des choses, se donner des défis. » Ainsi, les enseignants se sont rapidement rendu compte qu'ils devaient porter une attention particulière à l'organisation et se donner des outils efficaces pour superviser les équipes. En effet, compte tenu des responsabilités différentes et des tâches diversifiées, les élèves n'ont pas développé les mêmes compétences disciplinaires. Par exemple, les bibliothécaires sont devenus plus compétents dans le domaine de la lecture et de la communication tandis que les gestionnaires ont acquis des compétences en écriture et en mathématique, car ils devaient gérer le budget. Les architectes ont développé des compétences en mathématique, pour construire leur plan à l'échelle, et les acheteurs, en mathématique et en communication. Quant aux compétences transversales comme la coopération, les méthodes de travail efficaces, la communication et l'entrepreneuriat, elles ont été acquises par l'ensemble des élèves.

Toutes ces compétences ont été évaluées. Les objets d'évaluation, les indicateurs et les critères ont été choisis avec les élèves. Chaque élève s'était donné des défis pour développer des compétences transversales et disciplinaires en lecture, en écriture ou en mathématique. À titre d'exemple, une élève dira que le défi le plus important qu'elle a eu à relever « était d'apprendre à coopérer »; un autre visait à développer ses compétences en calligraphie et en orthographe; un troisième révélera que son plus grand défi avait été de « faire des plans à l'échelle ». Pierre-Luc Piché croit que dans un projet, « il faut toujours se demander qu'elle est l'intention éducative et en faire prendre conscience à l'élève ».

Pour cet enseignant, ce serait une erreur de réaliser des projets sans faire d'évaluation. « Mon rôle de médiateur et d'accompagnateur consiste à soutenir les élèves en tenant compte de l'orientation du projet. Cela ne veut pas dire de tolérer le laisser-faire. » Il est convaincu que lorsque les projets sont planifiés en conséquence, on peut faire tous les apprentissages prévus dans le programme.

Compte tenu de la complexité de l'évaluation, les enseignants avaient demandé aux élèves de tenir un journal de bord dans lequel on retrouvait les calendriers de réalisation, les dates de rencontre, les tâches effectuées, les compétences transversales et disciplinaires visées pour chaque équipe, etc. Bref, c'était un outil de gestion pour les enseignants et les élèves. Les contenus des journaux de bord étaient évidemment différents, car les compétences et les tâches à effectuer l'étaient. Deux approches ont été retenues pour l'évaluation. Les compétences disciplinaires étaient évaluées par l'enseignant et l'élève tandis que les compétences transversales l'étaient par l'enseignant, l'élève et un pair.

Il s'agissait là d'une façon de procéder très motivante pour l'élève, car il était évalué « sur quelque chose qui avait du sens pour lui, sur un projet qui était utile pour lui et pour son école », constate Pierre-Luc Piché. Selon lui, la réalisation du projet a eu une influence positive sur la réussite scolaire des élèves et sur le comportement de plusieurs d'entre eux. Les enseignants ont constaté que les élèves avaient hâte d'arriver à l'école pour effectuer leurs tâches et plusieurs ont fait preuve d'une concentration et d'une implication surprenantes.

Un projet qui sollicitait la participation de différents intervenants

Un projet d'une telle envergure et dont les retombées bénéficient à toute l'école a souvent l'avantage de fédérer les forces vives de plusieurs intervenants, qui décident de s'impliquer à différents moments de la mise en œuvre. Outre les personnes déjà mentionnées, d'autres enseignants de l'école ont contribué physiquement ou intellectuellement à la construction de la bibliothèque. Plusieurs sont venus peindre des murs, dessiner des personnages, aménager le local, placer les ouvrages sur les étagères ou faire toute autre tâche. Un graphiste de renom, Steve Beshwaty, a également autorisé la reproduction de personnages qu'il avait créés pour des romans qui s'adressent aux enfants. Bref, plusieurs membres de l'école et des gens de l'extérieur ont contribué à la réussite du projet.

Conclusion

La rénovation de la bibliothèque a été un objet de fierté pour tous les participants. Pour Pierre-Luc Piché, « le projet est allé bien au-delà de tout ce que l'on avait pu imaginer ». En juin 2005, la directrice de l'école, Hélène Côté, affirmait avec conviction : « La bibliothèque de l'école Saint-Jacques se veut maintenant l'une des plus belles du Québec et deviendra un outil pédagogique incroyable. Les voies d'exploitation sont nombreuses et riches en apprentissages. La bibliothèque sera aussi un lieu d'expositions artistiques valorisant et efficace. »

Un tel projet illustre bien que lorsque tous les intervenants d'une communauté d'apprentissage décident de travailler ensemble, il est possible d'appliquer le programme de formation d'une façon originale, dynamique et bénéfique pour tous et de s'assurer que les retombées du projet s'avèrent durables.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. Pierre-Luc Piché était enseignant au deuxième cycle à l'école Saint-Jacques, de la Commission scolaire de l'Énergie. Il enseigne maintenant au troisième cycle, à l'école Masson. L'entrevue a eu lieu le 17 juin 2005.
2. Outre Pierre-Luc Piché, ont participé au projet : Nicole Houle-Marcotte et Julie Gauthier, enseignantes, Claude Diamond, technicienne en éducation spécialisée, Lucie Carrier, orthopédagogue et Luc Prudhomme, conseiller pédagogique.

APPRENDRE EN LISANT À L'ÉCOLE : UNE RESPONSABILITÉ QUE DOIVENT PARTAGER TOUS LES ENSEIGNANTS

par Sylvie C. Cartier

En plus de nous demander comment la lecture peut susciter l'intérêt des élèves pour l'apprentissage, nous pouvons aussi voir comment l'apprentissage peut favoriser l'intérêt des élèves pour la lecture (adapté de Bintz 1997, p. 24).

À l'école, les enseignants proposent à leurs élèves des situations d'apprentissage diversifiées, telles que faire un projet, résoudre un problème ou réaliser une recherche. Les élèves expérimentent aussi différentes situations de lecture, comme comprendre une histoire ou apprécier les qualités esthétiques d'une œuvre littéraire. L'une de ces situations combine à la fois l'apprentissage et la lecture : il s'agit d'apprendre en lisant[1].

Qu'est-ce que « apprendre en lisant » ?

Apprendre en lisant est « (…) un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur-apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier 2000a, p. 93). En univers social, par exemple, on demande aux élèves de réaliser un projet sur les caractéristiques du monde actuel. Pour ce faire, ils décident, entre autres, de comparer le monde actuel avec celui des premières civilisations. Pour y arriver, ils doivent apprendre sur l'Égypte et les pharaons en lisant différents textes. Dans cette situation, les élèves doivent non seulement arriver à répondre à l'exigence de comparer les deux civilisations, mais ils doivent aussi préalablement recueillir les informations pertinentes ainsi que réaliser efficacement la lecture et l'apprentissage. L'apprentissage par la lecture, comme l'a souligné Bintz (1997), est donc une situation dans laquelle les élèves peuvent accorder de la valeur à la lecture en fonction de son utilité pour l'apprentissage.

Nous avions déjà présenté un premier modèle de l'apprentissage par la lecture dans le nº 115 de *Vie pédagogique*, en 2000. Ce modèle intégrait alors les connaissances et les conceptions des élèves, de même que leurs stratégies de lecture, d'apprentissage, d'autorégulation et de gestion des ressources. Par la suite, nous avons raffiné notre modèle (Butler et Cartier 2004; Cartier 2002; Cartier et Butler 2004) en y ajoutant l'interprétation que les élèves ont des exigences de cette activité, les critères de performance et les facteurs affectifs liés à l'apprentissage (la motivation et les émotions).

Le processus d'apprentissage par la lecture se déroule en cycles. Tout au long d'une activité, la façon dont les élèves travaillent est médiatisée par leurs connaissances, leurs conceptions et leurs expériences ainsi que par leur motivation à accomplir leur tâche. Lorsqu'ils prennent connaissance d'une activité à réaliser, les élèves stratégiques interprètent les tâches qu'ils ont à faire en se référant aux consignes qu'ils ont reçues et ils se donnent des objectifs (par exemple, retenir le plus d'information possible). En fonction de leurs objectifs, ils choisissent leurs stratégies de lecture et d'apprentissage. Tout au long de l'activité, ils gèrent leur apprentissage en utilisant une variété de stratégies d'autorégulation. Ils planifient leur travail, contrôlent leurs progrès pendant l'activité et ajustent leurs plans et leurs stratégies au besoin. À la toute fin, ils évaluent leur travail et leur performance. Les élèves réagissent aussi émotionnellement aux tâches qui leur sont données; encore ici, ils utilisent des stratégies d'autorégulation pour maintenir des émotions positives et conserver leur motivation.

Pourquoi est-ce si important pour les élèves de savoir apprendre en lisant ?

Apprendre en lisant est un processus qui s'avère des plus importants pour tous les élèves qui désirent réussir leurs cours et obtenir leur diplôme. En effet, il occupe une place de choix parmi les devoirs à effectuer à la maison, de même qu'en classe dans les activités authentiques et complexes de type « réalisation de projet » ou « résolution de problème ».

De plus, apprendre en lisant offre l'occasion aux élèves d'avoir accès à une plus grande quantité d'informations que celle que les enseignants ont le temps de traiter dans leurs cours. Le livre est une source d'information que les élèves peuvent consulter pour acquérir des connaissances et qui leur offre des occasions d'apprendre qui vont bien au-delà des heures passées en classe. Cette situation permet donc aux élèves d'exercer leur autonomie dans l'apprentissage.

La lecture pour apprendre est importante pour la réussite des élèves dans le curriculum de formation générale au primaire et au

secondaire. Tout au long de ces études, ils développent des compétences qui leur seront nécessaires dans leur vie future. Que ce soit en formation professionnelle (Lindberg 2003), aux études postsecondaires (Cartier 1997) ou en formation continue en cours d'emploi (Lindberg 2003), apprendre par la lecture est une situation incontournable pour la mise à jour des connaissances.

Enfin, lire pour apprendre est également essentiel aux individus dans leur vie quotidienne (*Daily Living Literacy*, Hittleman 1988). Plusieurs activités de la vie courante font appel à l'apprentissage par la lecture : consulter un manuel pour connaître le fonctionnement d'un appareil ménager, lire un contrat, etc.

Photo : Denis Caron

Pourquoi la formation des élèves à apprendre en lisant doit-elle être une responsabilité partagée par tous les enseignants?

Il importe que tous les enseignants du primaire et du secondaire partagent la responsabilité de former leurs élèves à apprendre en lisant pour quatre principales raisons. D'abord, parce cette situation est utilisée dans tous les domaines (mathématiques, sciences et technologie, arts, univers social, langues et développement personnel), de façon différente dans chaque cas. L'apprentissage par la lecture peut se faire en classe ou à la maison, et ce, individuellement ou en équipe, pour répondre à des questions, faire une recherche, réaliser un projet, résoudre un problème, s'initier à un cours ou se perfectionner.

De plus, les textes informatifs utilisés par chacun des enseignants sont variés. Ainsi, les élèves doivent traiter différentes informations dans des manuels scolaires, des encyclopédies et des livres de référence, et ce, sur support papier, sur cédérom ou dans Internet. Ces textes sont complexes, avec des structures multiples (par exemple, comparer des informations ou présenter la logique de cause à effet d'un phénomène) et souvent utilisées de façon mixte dans un même texte (Laparra 1986).

Apprendre par la lecture prend aussi en compte la logique et les visées de chacun des domaines d'apprentissage. Ainsi, en géographie, on étudie les différentes régions du monde (organisation spatiale) et le mode de vie des peuples; et en histoire, on s'intéresse aux suites d'événements dans le temps (organisation chronologique) et à leur influence sur les peuples.

Enfin, apprendre en lisant est un outil important retenu dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2001; MEQ 2004). Cette situation contribue au développement de trois compétences transversales présentes dans tous les domaines d'apprentissage : exploiter l'information, se donner des méthodes de travail efficaces et actualiser son potentiel. Les recherches en éducation ont montré qu'il faut développer ces compétences de façon contextualisée avant de les décontextualiser et de les recontextualiser, pour que les élèves puissent les transférer d'un domaine d'apprentissage à un autre.

Comment cela se passe-t-il présentement à l'école?

À partir du deuxième cycle du primaire, les enseignants vont demander à leurs élèves de lire pour apprendre dans des textes informatifs (par exemple, dans des encyclopédies pour la jeunesse). Au secondaire, ce type de lecture prendra encore plus d'importance.

Plusieurs études ont montré que les pratiques pédagogiques des enseignants au regard de l'apprentissage par la lecture consistent surtout à poser des questions sur le contenu des textes, à réagir aux questions des élèves et à mettre l'accent sur la bonne réponse (Cartier et Théorêt 2001; Ciardiello 2002). On parle alors de la domination du modèle *Assign and assess* (Allington 2002), c'est-à-dire donner aux élèves une activité à réaliser et ensuite les évaluer.

Les enseignants ne forment que très peu ou pas du tout leurs élèves à apprendre en lisant, même ceux qui ont suivi un cours sur la lecture ou les stratégies en cette matière. Ils soutiennent qu'ils n'ont pas le temps de le faire, car le programme est trop chargé. Ils affirment également qu'ils ne sont pas formés pour cela, ou encore qu'ils n'ont pas les conditions nécessaires pour le faire. Pourtant, ces enseignants font lire leurs élèves pour qu'ils apprennent et déplorent du même coup, avec raison, le fait que ces derniers arrivent difficilement à le faire.

Comment les enseignants peuvent-ils aider leurs élèves à apprendre par la lecture, sans pour autant ajouter un autre « contenu » à leur enseignement?

Une pratique possible dans le domaine de la lecture comme outil d'apprentissage s'offre à tous les enseignants : planifier des activités qui permettent aux élèves à la fois de retenir des informations tirées de leur lecture et de développer de nouvelles stratégies pour le faire. Comment? En modifiant les questions qu'ils leur posent sur le contenu par des consignes ou des indices qui les guident dans le

traitement du texte. Par exemple, plutôt que de leur poser des questions sur leurs lectures, les enseignants peuvent leur demander de répondre aux questions que se pose habituellement un bon apprenant : Quel est le sujet traité selon le titre du chapitre? De quoi parle-t-on dans le premier paragraphe? Quelle phrase en résume l'idée principale? Quel mot clé de cette phrase pourrais-je inscrire dans la marge du texte? De quoi est-il question dans le deuxième paragraphe? Etc. En répondant à ces questions, les élèves expérimentent une procédure qui leur permet de résumer progressivement le chapitre ou la partie du texte à lire.

Une telle pratique consiste à recourir à un « facilitateur procédural » (Scardamelia et Bereiter 1986) qui met en lien le contenu et les stratégies utilisées par les bons apprenants pour le traiter (Baker, Gersten et Scanlon 2002). Le facilitateur procédural est un guide qui permet aux élèves d'expérimenter une stratégie grâce aux questions, aux indices ou au plan général des structures importantes des idées à traiter qu'il contient. Les apprenants peuvent s'y référer tout au long de l'activité, s'en servant comme support pour effectuer leur travail et pour le vérifier (Baker et autres 2002).

Dans ce contexte, plutôt que d'intervenir uniquement sur le contenu du texte, l'enseignant guide les élèves dans la façon dont ils recourent par eux-mêmes à cette procédure (Baker et autres 2002; Butler 2002). Dans le contexte de leur expérience de réaliser une activité à l'aide du facilitateur procédural, il les fait réfléchir sur la pertinence de ce dernier pour répondre aux exigences de l'activité (Butler 2002; Scardamelia et Bereiter 1986) et sur les ajustements à y apporter pour souhaiter l'utiliser à nouveau. L'enseignant peut aussi utiliser le modelage ou la pensée à voix haute pour aider les élèves à s'approprier la procédure (Baker et autres 2002).

Pour effectuer ce changement de pratique, les enseignants doivent connaître ces stratégies (Baker et autres 2002; Cartier et Butler 2004). En effet, pour discuter avec leurs élèves des stratégies à expérimenter, voir avec eux les procédures possibles et discuter de leur pertinence, il importe que les enseignants soient renseignés. Par exemple, ils doivent savoir ce que signifie trouver les idées principales dans un texte, comment le faire et quand cela est requis. Ils doivent aussi savoir que plusieurs stratégies peuvent être efficaces pour apprendre en lisant. Toutefois, il importe que certains processus cognitifs soient sollicités pour que les apprentissages soient signifiants (élaborer en résumant ou en appliquant ce qu'on a lu et organiser en schématisant ou en faisant des liens entre les informations lues) et pour que le travail soit efficace (par exemple, choisir des stratégies liées aux exigences de l'activité). Si les enseignants souhaitent mieux connaître ces différentes stratégies, ils peuvent consulter certains ouvrages qui sont actuellement disponibles sur le sujet.

Conclusion

Le but du présent article était de sensibiliser les enseignants à l'importance de l'apprentissage par la lecture au primaire et au secondaire et du partage de cette responsabilité par tous les enseignants. Pour ce faire, nous avons proposé une pratique pouvant être utilisée par tous les enseignants, soit celle de recourir au facilitateur procédural. Cette pratique pédagogique ne requiert pas nécessairement l'ajout de nouvelles activités durant les cours, mais plutôt l'adaptation de celles qui sont déjà proposées aux élèves. Ainsi, les stratégies sont abordées en même temps que le contenu.

En expérimentant différentes stratégies pour apprendre en lisant, les élèves traiteront les informations lues de différentes façons, pourront évaluer celles qui sont les plus pertinentes pour eux selon les activités à effectuer et ils développeront leur autonomie à le faire. Ces stratégies leur permettront d'apprécier à quel point la lecture peut être un outil puissant pour apprendre.

M^me^ Sylvie C. Cartier est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Références bibliographiques

ALLINGTON, R. L. « What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying elementary classrooom teachers », *Phi Delta Kappan*, vol. 83, n° 10, 2002, p. 740-747.

BAKER, S., R. GERSTEN et D. SCANLON. « Procedural facilitators and cognitive strategies : Tools for unravelling the mysteries of comprehension and the writing process, and for providing meaningful access to the general curriculum », *Learning Disabilities Research and Practices*, vol. 17, n° 1, 2002, p. 65-77.

BECK, I. L. et M. G. MCKEOWN. « Research Directions : Social Studies Texts Are Hard to Understand : Mediating Some of the Difficulties », *Language Arts*, vol. 6, n° 8, 1991, p. 482-490.

BINTZ, W. P. « Exploring the reading nightmares of middle and secondary school teachers », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 41, n° 1, 1997, p. 12-24.

BUTLER, D. L. « Individualizing instruction in self-regulated learning », *Theory into Practice*, vol. 41, 2002, p. 81-92.

BUTLER, D. L. et S. CARTIER. « Promoting students' active and productive interpretation of academic work : A Key to successful teaching and learning », *Teachers College Record*, vol. 106, 2004, p. 1729-1758.

CARTIER, S. « Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants », *Res academica*, vol. 18, n^os^ 1 et 2, 2000a, p. 91-104.

CARTIER, S. « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », *Vie pédagogique*, n° 115, avril-mai 2000, p. 44-49.

CARTIER, S. C. et D. L. BUTLER. « Elaboration and validation of the questionnaires and plan for analysis », communication présentée au congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Winnipeg, mai 2004.

CARTIER, S. et M. THÉORÊT. *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire*, rapport au ministre de l'Éducation, Programme de soutien à l'école montréalaise, 2001.

CIARDIELLO, A. V. « Helping Adolescents understand cause/effect structure in social studies », *The Social Studies*, January-February 2002, p. 31-36.

LINDBERG, V. « Learning practices in vocational education », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 2, 2003, p. 157-179.

HITTLEMAN, D. R. « Using literature to develop daily-living literacy : strategies for students with learning difficulties », *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, vol. 4, 1988, p. 1-12.

LAPARRA, M. « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture de textes explicatifs », *Pratiques*, vol. 51, 1986, p. 77-85.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation à l'école québécoise - Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2004.

SCARDAMELIA, M. et C. BEREITER. « Research on written composition », dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986.

1. Nous utilisons également les formules « apprendre par la lecture », « lire pour apprendre », « lecture pour apprendre » ou apprentissage par la lecture.

QUAND LA LECTURE DEVIENT UNE AFFAIRE D'ÉCOLE ET MÊME DE COMMUNAUTÉ

par Diane Toulouse et Miriam Brochu

Le Nord du Québec nous amène un élan de fraîcheur avec la présentation colorée et dynamique de deux jeunes enseignantes de l'école secondaire Le Delta, à Matagami (Commission scolaire de la Baie-James), Miriam Brochu et Lyna Demers, accompagnées par deux élèves de 4e secondaire, Mathieu Leduc et Valérie Moses.

Dans l'enthousiasme de la pratique de leur art qu'est l'enseignement, Miriam et Lyna ont voulu inculquer à leurs élèves le goût de la lecture, tel que le propose le Programme de formation de l'école québécoise. Dans ce dernier, on affirme la contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève : la lecture de textes littéraires favorise son épanouissement en ce sens qu'elle « l'invite à se constituer un répertoire personnalisé qui inclut des réactions, des jugements critiques, des commentaires d'appréciation ainsi que des réflexions témoignant de sa compréhension et de son interprétation ».

Lyna Demers

Toutes deux sont fermement convaincues que le goût de la lecture se développe davantage lorsque l'élève peut choisir ses textes à lire. Elles ont donc proposé à leurs élèves un projet de lecture innovateur et accrocheur, qui développe non seulement leurs compétences en lecture mais leur permet également d'adopter une attitude positive à l'égard de la langue française grâce à l'exploration et à la découverte d'univers narratifs et poétiques qui répondent à leur goût. La rencontre avec différents écrivains les familiarise avec de nombreux procédés d'écriture. Sachant que l'apprentissage de la langue d'enseignement est un indicateur de réussite scolaire et que la compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines, Miriam et Lyna veulent proposer à leurs élèves une tâche disciplinaire qui peut stimuler leur intérêt pour la lecture. L'échec en lecture est un facteur fortement associé à l'abandon scolaire. Les élèves considérés comme à risque à cet égard manifestent peu d'intérêt pour la lecture et l'écriture et ne voient pas l'utilité de la lecture. Il apparaît donc important, pour les deux enseignantes, de prendre des mesures pédagogiques préventives pour s'adapter aux besoins et aux champs d'intérêt de leurs élèves et ainsi, favoriser leur réussite.

Tous les élèves de l'école Le Delta ont donc participé, en 2004-2005, à un nouveau projet de lecture dont l'intention pédagogique était d'investir des énergies dans le développement de la compétence à lire, en favorisant l'engagement des élèves dans la tâche qui leur était présentée.

Miriam et Lyna ont d'abord commencé par répertorier les romans pour la jeunesse qui étaient disponibles à la bibliothèque de leur école. Le choix de volumes ne s'avérant pas assez vaste pour la mise sur pied de leur projet, elles ont alors décidé d'apporter à l'école, en puisant dans leurs bibliothèques personnelles, des romans qui pourraient intéresser les jeunes, et qu'elles mettaient à la disposition des élèves dans les classes. Ceux-ci pouvaient utiliser leurs propres livres et ceux de la bibliothèque municipale.

Dès le début de l'année scolaire, un défi a été lancé à tous les élèves : lire un minimum de dix romans pendant l'année.

Devant l'intérêt déterminant du lecteur-responsable, plusieurs enseignants de l'école ainsi que la bibliothécaire ont décidé de participer spontanément au projet, faisant ainsi de celui-ci une affaire d'école.

Les élèves avaient toujours une période de lecture individuelle d'une quinzaine de minutes au début de chaque cours de français. Le nombre de devoirs a également été diminué pour permettre aux élèves de faire aussi de la lecture une activité parascolaire en la

Miriam Brochu

poursuivant à la maison. En ayant plus de temps libre, les élèves ne pouvaient plus prétexter qu'il leur était impossible de lire parce qu'ils n'en avaient pas le temps. Lorsqu'un élève avait terminé la lecture d'un roman, un lecteur-responsable qui souhaitait le lire, l'apportait à la maison pour quelques jours. Ensuite, la personne rencontrait l'élève pendant une courte période pour qu'il lui résume l'œuvre lue. Cet échange permettait à l'élève d'exercer son jugement critique, une autre compétence transversale visée dans le programme de formation.

Selon Miriam et Lyna, pour conserver la motivation tout au long de l'année, il était important de ne jamais présenter ce projet de

lecture de manière négative. Ainsi, l'élève qui préférait s'en tenir à la lecture du seul livre obligatoire à chacune des étapes n'était nullement pénalisé. Au contraire, un « bonus » était plutôt proposé aux élèves qui lisaient plus de dix livres pendant l'année scolaire. Les enseignants de français soutenaient les choix des élèves en tenant compte de leurs habiletés et avec le souci de différenciation.

Après une année d'expérimentation, cette approche a rempli ses promesses : les élèves parlent de leurs lectures entre eux, tout comme le font les adultes durant leurs pauses. Ils démontrent aussi un goût plus spontané pour la lecture, avec pour résultat que le projet est actuellement reconduit pour une deuxième année!

Même si Lyna n'enseigne plus le français, sa nouvelle collègue Sophie Bragdon a pris le relais. Les enseignantes peuvent ainsi poursuivre le projet de lecture cette année. On peut déjà remarquer que, malgré une légère augmentation du nombre de livres exigés, les élèves participent avec joie. Moins d'un mois après le début de l'année scolaire, certains élèves ont déjà lu cinq romans ou plus. Il n'est plus rare d'entendre les jeunes se faire des suggestions de lecture, ou même de les voir ouvrir un roman pour en poursuivre la lecture entre les cours et... parfois même pendant un autre cours! Dans cette deuxième édition, Miriam et Sophie désirent intégrer les parents au cercle des lecteurs-responsables afin, d'une part, d'ouvrir davantage l'école sur son milieu et, d'autre part, de favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire dans le domaine de la lecture. De plus, elles désirent faire développer chez les élèves une autre des compétences proposées dans le programme de formation, soit celle d'apprécier des œuvres littéraires variées. Déjà, ce projet de lecture permet à l'élève d'adopter des comportements responsables relativement aux domaines généraux de formation, lorsqu'il porte un regard critique sur des œuvres littéraires.

La qualité de l'intervention du lecteur-responsable favorise le progrès d'un élève en suscitant chez ce dernier un meilleur engagement dans la tâche de lecture exigée. Le lien particulier qu'il établit avec le lecteur-responsable favorise les interactions et ne peut qu'avoir des retombées positives sur sa réussite.

Souhaitant avoir davantage de livres de tous les genres, les élèves ont produit, l'année dernière, un spectacle de Noël intitulé « Des livres et vous ». Ce concert a attiré plus de 400 personnes, sur les 2 000 habitants de la ville, qui sont venues encourager les animateurs, les chanteurs et les danseurs lors de deux représentations. L'événement visait à amasser des fonds pour l'achat de livres choisis par les jeunes eux-mêmes. On a pu ainsi ajouter plus d'une centaine de nouveautés à la collection de romans et recevoir une mention spéciale lors du concours « Jeunes entrepreneurs ».

Cette approche coopérative rend l'apprentissage plus motivant et permet de différencier l'enseignement. Les élèves se sentent à l'aise car on ne les évalue pas par des notes mais on valorise l'effort de lire et le plaisir qu'on peut en retirer. Ils constatent que la classe de français est un lieu où ils peuvent s'accomplir et se valoriser tout en respectant leur rythme. Grâce à l'écoute du lecteur-responsable, ils peuvent parler de leurs romans et ainsi avoir encore le goût de lire. Ces échanges permettent de développer l'entraide et la confiance entre les adultes et les élèves tout en favorisant l'esprit d'appartenance à l'école. L'enseignante de français n'est plus la seule à accompagner ses élèves, car ce projet de lecture favorise la coopération de tous les adultes de l'école. Quand un élève s'est senti valorisé et qu'il a eu la chance d'évoluer, cela transparaît dans ses efforts. Ce qui importe, c'est le processus, mais également la fierté

des élèves. Les lecteurs-responsables, pour leur part, alimentent par la même occasion cette passion qui les anime de continuer d'apprendre, de se cultiver et de faire apprendre de façon authentique.

Miriam, Lyna et Sophie forment une équipe pédagogique efficace. Elles ont su être disponibles à tous les acteurs de ce premier acte et ainsi conserver leur intérêt pour en soutenir un deuxième, qui s'annonce aussi prometteur que le précédent… On parle déjà d'une deuxième édition du spectacle « Des livres et vous ».

M^me^ Diane Toulouse est coordonnatrice au Service des ressources éducatives de la Commission scolaire de la Baie-James et M^me^ Miriam Brochu est enseignante à l'école secondaire Le Delta.

LA BIBLIOTHÈQUE DE MES RÊVES

par Régine Laberge, avec la collaboration de Rita Tremblay

À l'école primaire Félix-Antoine-Savard, de la Commission scolaire de Charlevoix, les élèves et le personnel ont rêvé… Depuis plusieurs années, tous désiraient une bibliothèque plus actuelle, plus accueillante, plus fonctionnelle, et surtout qui assure des conditions propices au plaisir de lire et aux apprentissages. Pour réaliser ce rêve, il y avait plusieurs étapes à franchir.

Au cours de l'année 2002-2003, 26 élèves de 1re année du troisième cycle ont pris le projet en main. Avec leur enseignant, M. Carl Potvin, ils ont élaboré le projet « La bibliothèque de mes rêves ». Ils ont d'abord fait des sondages auprès des élèves et du personnel. On y posait des questions sur divers aspects pertinents : le genre de mobilier souhaité, la couleur des locaux, les tendances de lecture, les types de livres appréciés par les élèves, les suggestions d'achats, etc.

Photo : Denis Caron

C'était un projet collectif et les élèves y ont travaillé avec cœur une grande partie de l'année scolaire. Le projet permettait d'intégrer différents domaines d'apprentissage, comme le suggère le Programme de formation de l'école québécoise. Ce programme vise entre autres à ce que l'élève puisse développer des compétences pour faire face aux multiples situations de la vie courante.

Les élèves ont fait des plans à l'échelle et y ont placé le mobilier. Ils ont fabriqué, en équipe, de belles maquettes colorées qui donnaient un aperçu du nouveau local. Ils ont consulté des catalogues pour choisir le mobilier et ils ont préparé un budget. Ils ont reporté les résultats de leurs sondages sur des graphiques et fait en sorte que leur projet soit soutenu par un document bien étoffé.

Au mois de mai 2003, le projet est présenté à la direction de l'école ainsi qu'à la technicienne en documentation. Le tout était très intéressant, documenté, « bien songé », comme disent les jeunes, et méritait manifestement qu'on s'y attarde. Malheureusement, on n'a pu y donner suite immédiatement car d'autres investissements étaient à ce moment prioritaires. Au cours de l'année 2004-2005, le projet a pu enfin se matérialiser.

En mai 2005, la directrice et la technicienne en documentation, liant leur créativité et leur dynamisme, ont alors établi un plan de match et un échéancier des étapes à respecter et des tâches à effectuer. On s'est préparé à une informatisation de la bibliothèque. En juin, la collection avait déjà été élaguée, restaurée et inventoriée. À ce moment, tous les livres ont été placés dans des boîtes afin de libérer le local pour sa métamorphose.

Différents services de la Commission scolaire unis pour soutenir le projet

Dans leur budget de fonctionnement, les services éducatifs ont alloué 14 $ par élève afin

de revaloriser les bibliothèques scolaires du primaire sur le territoire de la Commission scolaire. Ces sommes devaient servir à payer les immobilisations ou à acheter des volumes. L'école Félix-Antoine-Savard, avec ses 331 élèves, a reçu une allocation de 4 600 $, ce qui lui permettait d'actualiser son projet.

L'école a aussi eu recours au Service des ressources humaines pour le financement de la majeure partie des salaires. Le Service des ressources financières et le Service des ressources matérielles ont collaboré pour leur part à l'amélioration et à la rénovation du local, à la peinture et à l'éclairage, en y affectant des ouvriers spécialisés et en fournissant les matériaux et leur installation. Les Services informatiques ont apporté leur soutien et leur expertise pour l'achat de logiciels et d'équipement ainsi que leur implantation.

En août 2005, les responsables étaient fébriles. Des étagères neuves et plus fonctionnelles, des meubles neufs et du mobilier plus adéquat prenaient place dans le local fraîchement rénové.

À cette période, la technicienne en documentation et une secrétaire ont procédé à l'informatisation de plus de 3 000 livres, selon les règles de la classification Dewey, chacun des livres passant plus d'une fois dans les mains des personnes qui se consacraient à cette tâche. On a accentué le rythme du classement et complété la décoration et l'harmonisation des lieux.

À la fin d'août, lors de la rentrée des élèves, l'informatisation n'était pas encore terminée, mais des « petits curieux » venaient jeter un coup d'œil à la bibliothèque. C'était la surprise totale : on s'exclamait, on posait des questions... Les réactions ont été fascinantes; c'était très valorisant car tous les efforts fournis étaient reconnus.

Au début d'octobre, à la fin de la première étape scolaire, « La bibliothèque de mes rêves » était enfin prête. Le personnel enseignant et ensuite les élèves sont initiés aux nouvelles procédures et invités à emprunter des livres.

Photo : Denis Caron

Aujourd'hui, nous remarquons que depuis cette transformation, fréquenter la bibliothèque semble être un privilège. On y entre à pas feutrés, on y déambule calmement, on respecte les lieux et l'environnement... et surtout, on prend plaisir à lire! La nouvelle atmosphère a contribué à modifier les comportements des jeunes.

Une boîte à suggestions a été placée à la bibliothèque et chaque semaine, nous y trouvons des commentaires positifs sur le local ainsi qu'un grand nombre de suggestions pour l'achat de nouveaux volumes. C'est vraiment stimulant!

> ...les jeunes reçoivent le livre non pas comme un objet, mais comme un cadeau précieux... à parcourir des yeux.

Grâce aux subventions du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – accordées dans le cadre de son plan d'action sur la lecture – nous continuons à enrichir les collections. Les mesures liées à ce plan d'action visent à améliorer et à faciliter l'accès à des ressources littéraires et documentaires ainsi qu'à promouvoir et valoriser la lecture et le livre.

L'arrivée de nouveaux volumes dans un milieu conçu pour la lecture donne des résultats agréables à observer : les jeunes reçoivent le livre non pas comme un objet, mais comme un cadeau précieux... à parcourir des yeux.

En tant que technicienne, je suis le lien entre la lecture, les enseignantes et enseignants et les élèves. J'ai développé au cours des années plusieurs activités favorisant l'intérêt pour le livre. Certaines sont sporadiques, d'autres récurrentes et la porte est toujours ouverte pour les nouveaux projets.

Je profite de certaines occasions pour proposer des activités sur les semaines thématiques. De plus, les nouveautés sont exposées, nous avons notre rallye-bibliothèque pour la semaine du français et une foire du livre au printemps, le tout accompagné d'activités pédagogiques. En collaboration avec les enseignantes et les enseignants, nous offrons l'heure du conte, la création de conte collectif pour les élèves de 1er cycle ainsi que des périodes de lecture en classe.

Un comité de lecture est formé depuis l'automne et nous exploitons d'autres pistes d'animation et d'intérêt pour la lecture.

Mme Régine Laberge est technicienne en documentation à la Commission scolaire de Charlevoix et Mme Rita Tremblay a été directrice de l'école Félix-Antoine-Savard de 1999 à 2005.

Remerciements

Les citations qui jalonnent le dossier ont été écrites par le poète Olivier Marchand.

Nous le remercions chaleureusement.

SOUFFLER SUR LES « ÉTINCELLES D'INTÉRÊT » DES ADOLESCENTS POUR QUE LE FEU DE LA PASSION PRENNE…

par Chantale Beaucher

Arnaud[1] a 16 ans. Il termine sa cinquième secondaire dans quelques mois. Parcours régulier, notes « juste ce qu'il faut », famille tout ce qu'il y a de plus nucléaire, petite amie et copains très prenants… une vie d'ado comme il y en a tant. Et comme plusieurs de ses amis, Arnaud n'a pas la moindre idée de ce qu'il fera dans la vie!

Photo : Denis Caron

Elle pourrait s'appeler Justine, collectionner d'excellentes notes, appartenir à une famille recomposée et jouer de la guitare dans le sous-sol avec ses amis tous les samedis que cela n'y changerait pas grand-chose. Elle aurait peut-être une idée un peu plus précise du métier qu'elle souhaite exercer plus tard, mais les chances qu'elle ait un véritable projet professionnel sont plutôt minces. Car voilà bien un point commun qu'ont de très nombreux élèves québécois : la majorité d'entre eux, même alors que sa cinquième secondaire est bien entamée, ne sait toujours pas avec précision ce qu'elle souhaite faire plus tard. C'est grave, docteur? Pas nécessairement!

Une intention d'avenir porteuse de sens

Bien entendu, enseignants, parents, professionnels de l'orientation et autres intervenants souhaitent que les jeunes formulent un projet professionnel solide. Toutefois, la réalité est toute autre et nous pousse à envisager la situation sous un autre angle. Quelle est vraiment la situation des jeunes qui n'ont pas de projet? Quel est l'intérêt pour les adolescents eux-mêmes d'être en projet?

En fait, au-delà des retombées à long terme sur le cheminement étudiant et sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, l'utilité d'un projet professionnel pour un élève du secondaire repose sur le fait que le projet contribue à conférer du sens à l'apprentissage. L'intention d'avenir permet au jeune d'avoir prise sur son présent scolaire, de se l'approprier, parce qu'il parvient plus facilement à dégager du sens de ce qu'il apprend.

Ainsi, ce qui compte vraiment, c'est que l'intention d'avenir des adolescents soit suffisamment significative pour faciliter la mobilisation sur le travail scolaire. Et alors que les élèves parviennent à y trouver du sens, le rapport entretenu avec le savoir devient plus harmonieux. Il s'agit en quelque sorte d'un « cercle vertueux », où le projet confère du sens à l'apprentissage, l'élève se mobilise mieux et avec plus d'enthousiasme sur son travail et ce rapport au savoir plus harmonieux influence à nouveau le projet en le faisant évoluer.

Or, voilà la pierre d'achoppement : la question existentielle « À quoi ça sert d'apprendre ça? » ne trouve pas toujours de réponse satisfaisante. Et alors, la mobilisation des jeunes sur le travail scolaire en prend pour son rhume… d'autant plus que les sources d'intérêt plus évidentes et plus stimulantes sont légion hors de la classe! De nombreux auteurs l'ont démontré et les enseignants le constatent chaque jour : les jeunes travaillent davantage lorsqu'ils perçoivent le sens de ce qu'ils apprennent. En cinquième secondaire, à la veille de faire un choix décisif en matière de formation et d'avenir professionnel, le sens de l'apprentissage devrait être de plus en plus évident à mesure que se précise le choix professionnel. Le lien entre le futur métier exercé et l'apprentissage scolaire devrait devenir de plus en plus intime, de plus en plus clair, de plus en plus stimulant… Est-ce vraiment le cas? Qu'en est-il des élèves qui ne sont pas porteurs d'un projet professionnel?

Une étude doctorale (Beaucher 2004) effectuée auprès de 20 élèves de cinquième secondaire à la polyvalente de Disraeli a démontré qu'en effet, le projet professionnel confère du sens à l'apprentissage scolaire. Pour bien saisir comment se traduit le sens de l'apprentissage, nous avons eu recours au concept de rapport au savoir, c'est-à-dire la relation subjective et émotive que chaque jeune entretient avec tout ce qui relève de l'apprentissage. Il est apparu que chez les jeunes en projet, le rapport au savoir est de type enthousiaste. Ces jeunes établissent des liens entre leur futur métier et l'apprentissage, ce qui favorise leur mobilisation. Mais, le problème n'est pas là. Il se trouve plutôt du côté des adolescents qui n'ont pas de projet professionnel, du côté de la majorité! Quel sens dégagent-ils de l'apprentissage? De quelle nature est leur rapport au savoir?

En fait, les « hors-projet » sont plutôt porteurs d'une aspiration professionnelle, c'est-à-dire d'une intention d'avenir fragmentaire. Un projet plein de trous. Un rêve. La difficulté est qu'ils ne progressent pas vers un but. Ils trébuchent dans les trous, s'enfargent dans les obstacles, contournent les zones d'ombre, s'illusionnent sur le fait qu'ils y arriveront bien un jour, sans trop savoir comment. Et pourtant… Certains types d'aspirations confèrent malgré tout du sens à l'apprentissage et permettent aux jeunes de se mobiliser pour leur travail scolaire. À ce point, doit-on faire tout un drame des statistiques alarmantes qui rappellent qu'environ les trois quarts des jeunes de cinquième secondaire ne savent pas, en début d'année, quelle voie professionnelle ils comptent suivre? Est-il si catastrophique qu'un jeune – âgé de seulement 16 ans, rappelons-le – ne soit pas encore fixé sur ce qu'il compte faire dans l'avenir? Non. Un projet à tout prix? Pour satisfaire

papa-maman ou pour soulager un peu la pression ressentie? Certainement pas.

Vous avez dit « projet »?

Qu'est-ce alors qu'un projet? Pour considérer qu'un jeune « est en projet », il ne suffit pas qu'il soit capable de claironner devant qui veut bien l'entendre qu'il deviendra astronaute, mécanicien ou concepteur de jeu vidéo. Identifier un métier attirant est à la portée de tous. Mais avoir une représentation réaliste du métier visé, du marché du travail et de soi-même est aussi nécessaire. Le jeune doit avoir de plus une idée même minimale d'une stratégie qui lui permettrait d'atteindre son but, une idée des démarches, des échéances et des obstacles à venir. Alors, c'est une autre histoire! Et plus il y a d'éléments manquants, plus les fondations du projet sont mouvantes et instables. Plus il y a de chances qu'en fait, ce ne soit tout simplement pas un projet.

Par ailleurs, ce qui est beaucoup moins simple qu'il n'y paraît, une fois qu'un but professionnel est identifié, est de se mettre en action pour l'atteindre. Et pour un jeune de 15 ou 16 ans, le passage à l'action est loin d'être simple. Et très loin d'être stimulant comme exercice! Car, à un âge où la société, l'école et les parents s'attendent à ce que soit formulé un choix à très court terme de formation (professionnelle ou collégiale), en relation avec, à plus long terme, un projet professionnel, ce qui mobilise vraiment les ados est souvent ailleurs. En fait, les choses qui font sens dans leur vie, qui les allument, sont davantage les relations avec les amis et la famille (réjouissez-vous, parents!) ainsi que les activités ludiques comme le sport, la musique, soit les activités « pour s'amuser ». L'école, l'avenir et le travail sont bien loin dans leurs préoccupations et fort peu significatifs au quotidien, en tout cas, pas suffisamment pour permettre à la jeune génération de dégager du sens de l'apprentissage et la pousser par conséquent à se mobiliser sur le travail scolaire. Face à ce constat, enseignants et parents devraient profiter de chaque lueur dans les yeux de ces adolescents, de chaque petite étincelle d'intérêt pour tenter d'allumer un feu plus fort, qui deviendrait porteur de sens.

Dans le contexte de l'approche orientante, tous les intervenants – enseignants, parents, professionnels de l'orientation, membres de la communauté, etc. – sont désormais responsables d'outiller et de soutenir les jeunes dans leur processus d'orientation. Ils devraient donc pouvoir minimalement déceler où se situent les jeunes dans leur démarche d'orientation, déterminer où sont les trous dans leur projet et les accompagner comme porteurs d'aspirations. L'objectif n'est donc pas le développement d'un projet à tout prix : il s'agit trop souvent d'une démarche culpabilisante et stressante pour les jeunes. Il faut plutôt les prendre là où ils sont et leur permettre de progresser afin que, de plus en plus, le sens de l'apprentissage devienne évident pour eux. L'aspiration, petite étincelle d'intérêt, deviendra peut-être un projet, un grand feu passionnant! Peut-être aussi sera-t-elle abandonnée au profit d'une autre, mais si elle a permis pour un temps de conférer du sens à l'apprentissage et de favoriser la mobilisation sur le travail scolaire, non seulement le jeune aura-t-il pu grandir et s'orienter progressivement, mais il aura fait un pas de plus vers la réussite dans son sens large.

Comment donc distinguer un jeune en projet de celui qui est plutôt porteur d'une aspiration? Quelques questions-clés suffisent, dans le quotidien de l'enseignement, pour le faire. Des questions qui permettront au jeune de clarifier son intention d'avenir, et peut-être même de pouvoir faire face à ses lacunes.

Quel métier veux-tu exercer plus tard? Parle-moi de ce métier. Que fais-tu pour atteindre ton but? Que feras-tu ensuite?

Un adolescent qui ne saurait répondre à la première question est d'emblée porteur d'une aspiration plutôt que d'un projet. S'il sait quel métier il souhaite exercer plus tard, on poursuivra l'investigation un peu plus loin. Si la description qu'il propose du métier envisagé est très floue ou stéréotypée (par exemple : « Prof, c'est deux mois de vacances l'été! »), les chances que le jeune soit porteur d'une aspiration augmentent encore. S'il n'a entrepris aucune action concrète pour atteindre son but et que, de surcroît, il n'a pas une idée minimalement claire des démarches à entreprendre pour l'atteindre ou si elles sont tellement vagues et générales qu'elles s'appliqueraient à n'importe quelle situation (par exemple : « Il faut que je finisse mon secondaire 5 »), on peut parier qu'il s'agit d'une aspiration.

Des distinctions supplémentaires peuvent être faites quant à la nature de ces aspirations. Le tableau qui suit présente d'abord les quatre types d'aspiration professionnelle recensés chez les finissants de la polyvalente de Disraeli, puis en propose quelques exemples. On notera qu'il n'existe pas d'ordre hiérarchique parmi les types d'aspiration.

Types d'aspiration professionnelle

• Identification d'un but • Énumération de quelques démarches d'ordre général • Représentation du métier envisagé • Représentation de quelques avantages et inconvénients liés à l'exercice du métier • Une mise en action pourrait conduire à la réalisation d'un projet	**Aspiration réaliste** Absence de mise en action
• Identification d'un but • Représentation très fragmentaire des démarches et des obstacles • Représentation fragmentaire des exigences scolaires ou personnelles	**Aspiration utopique** Représentations fragmentaires • Représentation idéalisée du métier et représentation très fragmentaire des tâches, avantages et inconvénients liés à son exercice
• But à court terme identifié • Pas de but professionnel • Représentation vague des démarches et des échéances • Impression d'une surabondance de possibilités • Prise de décision repoussée à plus tard • But à court terme sans effet sur le but professionnel	**Aspiration submergée** Absence de but professionnel
	Aspiration indéfinie Absence de but déclaré • Pas de but à court terme identifié • Pas de but professionnel identifié • Pas de représentation des démarches à entreprendre pour parvenir à énoncer un but à court terme

Quelques figures de cas...

L'**aspiration utopique** est près du rêve pur et simple. Il y a bien un but identifié, mais il est complètement décroché de la réalité, idéalisé. Les représentations sont très fragmentaires. Félix est porteur d'une aspiration utopique. Il veut devenir vétérinaire, « parce que c'est payant ». Il sait que les études sont longues, mais il est très optimiste, il aime les animaux, il n'y a donc pas de raison qui puisse entraver la poursuite de son rêve. Il va travailler fort au cégep pour entrer à l'université « dans un programme pour les vétérinaires », mais il ne tient pas compte du fait « négligeable » qu'il a une moyenne générale de 70 p. 100 en secondaire 5. Être vétérinaire, pour Félix, c'est soigner les petites bêtes et « c'est tellement *cute*, les petits chats. J'en ai toujours eu à la maison et je les soignais quand ils étaient malades ». Il n'aime pas les « piqûres » et a peur du sang, mais il considère que ce n'est pas grave puisqu'il va être entouré de beaux animaux tous les jours!

L'**aspiration réaliste** est celle qui est le plus près du projet professionnel. L'élève est alors en mesure d'identifier un but, il énumère quelques démarches d'ordre général et a une représentation plutôt réaliste du métier. Là où le bât blesse, c'est qu'il est passif face à son aspiration. C'est le cas de Zoé, qui souhaite devenir technicienne en documentation. Elle voudrait effectuer un stage d'un jour dans une bibliothèque médicale pour explorer davantage le métier, bien qu'elle ait déjà une idée assez précise de ses bons et moins bons côtés. Elle a une idée générale du chemin à parcourir pour atteindre son but. Cependant, Zoé attend passivement « que quelque chose se passe »... Elle n'a pas fait de démarche pour pouvoir effectuer le stage d'un jour, n'a pas recueilli d'information pour savoir où elle irait suivre sa formation; en fait, elle n'a pris aucun moyen pour atteindre son but.

L'**aspiration submergée** concerne des jeunes qui sont noyés dans la mer des possibilités professionnelles qui s'offrent à eux. Ils n'arrivent pas à faire un choix et remettent à plus tard leur décision, par peur de se tromper. Marianne réussit très bien à l'école; elle pourrait s'inscrire dans n'importe quel programme au cégep, puisqu'elle a fait ses choix de cours au secondaire de façon à ne se fermer aucune porte. Son livre de chevet, c'est le guide du SRAM. Mais elle est très inquiète, plus la date limite d'inscription au cégep approche. Comment s'assurer que le métier choisi sera le bon, qu'il lui plaira complètement, et ce, pour les 30 prochaines années? En fait, elle commence à croire qu'elle ferait mieux de choisir les sciences pures, pour avoir le choix entre tous les programmes de formation universitaire à la fin de ses deux ans d'études collégiales.

Photo : Denis Caron

L'**aspiration indéfinie** est la situation la plus navrante. L'élève n'a alors aucun but à court ni à long terme, et plus grave encore, il ne sait pas comment parvenir à identifier un but. Comme Émile, qui ne sait pas ce qu'il veut faire : l'avenir, c'est tellement flou, inintéressant et loin. Le présent est tellement plus prenant! Et lorsqu'on lui pose la question, Émile ajoute qu'il ne sait pas non plus comment il fera... pour savoir! Il se laisse porter par la vague en se disant que la vie le mènera certainement quelque part! Est-ce à dire que dans les faits, il n'a aucune idée de ce qu'il l'intéresse? Probablement pas. Il est plus vraisemblable de considérer que, pour différentes raisons, Émile préfère garder pour lui ses aspirations.

Les variations de la nature du rapport au savoir

Donc, les projets confèrent du sens à l'apprentissage et de là, permettent à l'élève de se mobiliser davantage pour son travail scolaire. Comment se traduit le sens qu'attribuent à l'apprentissage les porteurs d'aspiration professionnelle? Quel est leur rapport au savoir? Pour répondre à ces questions, ce rapport a été étudié de façon complètement indépendante des aspirations et des projets professionnels, puis mis en relation. Ainsi, quatre variations de la nature du rapport au savoir des jeunes ont été distinguées chez les élèves rencontrés à la polyvalente de Disraeli.

Le **rapport au savoir enthousiaste** s'avère le plus facilitant pour les élèves en processus d'orientation lorsqu'il est lié à un projet ou à une aspiration réaliste ou utopique. Le savoir est dans ce cas un levier pour le développement de l'humain. Ainsi, pour Éléonore, les apprentissages relatifs au développement personnel, à la créativité et au développement de l'autonomie sont ceux qui comptent le plus, particulièrement s'ils sont faits avec la famille. L'adolescente a une histoire scolaire positive, mais qui est loin d'être facile. Lorsqu'elle perçoit un lien entre ce qu'elle apprend à l'école ou ailleurs et ce qu'elle souhaite faire plus tard, Éléonore y met toute son attention et son énergie.

Le **rapport au savoir utilitaire** touche davantage les garçons. Dans ce cas, le savoir est un levier vers l'avenir et ce qui fait vraiment du sens a une utilisation concrète, pratique et évidente. C'est bien le cas d'Antoine, qui valorise les apprentissages scolaires, techniques, sportifs et de loisir. Il se mobilise pour l'apprentissage seulement s'il considère que l'investissement en vaut vraiment la peine. Autrement dit, Antoine procède à une rationalisation de la mobilisation scolaire selon un calcul coûts/bénéfices des apprentissages

Nature du rapport au savoir	Description
Enthousiaste Le savoir, levier pour le développement de l'humain	Ce qui a du sens, c'est ce qui permet la progression de l'individu. • Valorisation des apprentissages relatifs au développement personnel, à la créativité et au développement de l'autonomie • Centration sur les apprentissages effectués en milieu familial • Maintien d'une relation positive avec l'apprentissage à l'école depuis le début de la scolarité primaire • Reconnaissance des aspects obligatoires et difficiles liés à l'apprentissage à l'école Les liens entre l'apprentissage et le métier sont ténus, mais ils reçoivent le maximum d'attention lorsque le lien est perçu. Des liens sont perçus en dehors de l'école entre l'apprentissage et le métier.
Utilitaire Le savoir, levier vers l'avenir	Ce qui a du sens, c'est ce qui a une utilisation concrète, pratique et évidente. • Valorisation des apprentissages scolaires, techniques, sportifs et de loisir au détriment de ceux relatifs au développement de la personne et de la créativité • Identification de plusieurs lieux d'apprentissage • Rationalisation de la mobilisation scolaire selon un calcul coûts/bénéfices des apprentissages pour l'avenir • Centration sur le plaisir, les amis et, de façon paradoxale, sur l'avenir L'apprentissage à l'école est une contrainte et sa valeur repose sur la possibilité d'obtenir un diplôme donnant accès au métier visé.
Paradoxale Le savoir, levier vers l'adaptation	Ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'évoluer dans la société. L'apprentissage scolaire en lui-même est dépourvu de sens et dépourvu de lien avec le métier souhaité. • Valorisation des apprentissages en milieux familial et scolaire • Valorisation de l'accumulation de connaissances • Valorisation de l'école reposant sur la possibilité d'obtenir un diplôme • Ambivalence intérêt/distance La mobilisation sur l'apprentissage est égale partout mais sans réelle implication personnelle.
Confiant Le savoir, levier vers la culture	Ce qui a du sens, c'est ce qui permet d'élucider le réel. • Valorisation de l'accumulation de connaissances, même lorsque leur sens est flou • Recherche active du sens de l'apprentissage lorsqu'il est peu évident • Attitude d'ouverture face à l'apprentissage La mobilisation sur l'apprentissage est égale partout dans l'éventualité d'une réutilisation ultérieure. La mobilisation est facilitée lorsque les liens sont perçus entre l'apprentissage et le but.

pour l'avenir : il se mobilise s'il croit que cela lui sera absolument utile. Pour lui, l'école est une contrainte et l'obtention du diplôme est la plus importante source d'intérêt puisque « le papier » lui donnera accès au métier souhaité. Dans sa vie, Antoine est souvent tiraillé entre le plaisir immédiat et les obligations par rapport à l'avenir.

Le **rapport au savoir paradoxal** se présente lorsque le savoir est un levier vers l'adaptation. Ce qui a du sens pour ces jeunes – toutes des filles dans l'étude – est ce qui permet d'évoluer sans trop de problèmes dans la société. L'apprentissage scolaire en lui-même est dépourvu de sens et sans lien avec le métier souhaité. Alice se trouve dans cette situation. Elle se mobilise de la même façon, c'est-à-dire très bien, pour tous les types d'apprentissage, mais sans réelle implication personnelle. Alice affirme qu'elle aime apprendre, mais en même temps, elle est très ambivalente face à l'apprentissage, elle garde ses distances. Ce qui compte pour elle, c'est l'accumulation de connaissances au détriment de la compréhension et de l'intégration des apprentissages. L'école et l'apprentissage sont utiles et intéressants dans la mesure où ils permettent d'obtenir un diplôme. En classe, Alice est passive, elle attend « qu'on lui enseigne » ; elle évolue sans faire de vagues et se conforme à ce qu'elle croit qu'on attend d'elle.

Le **rapport au savoir confiant** est celui où le savoir est un levier vers la culture. Ce qui a du sens est ce qui permet d'élucider le réel pour mieux comprendre le monde. Ces élèves sont actifs dans la recherche de sens et cherchent à comprendre le pourquoi des choses lorsque ce n'est pas clair. Comme Alexis, qui est très curieux et très ouvert face à l'apprentissage. Il valorise l'accumulation de connaissances, même lorsque leur sens est flou. Alexis considère que même s'il ne comprend pas immédiatement le sens de ce qu'il fait, ce n'est pas grave : quelqu'un, quelque part doit le savoir et un jour, lui aussi le saura! Sa mobilisation pour l'apprentissage est égale partout dans l'éventualité où il en aurait besoin un jour, mais elle est plus simple et plus facile lorsqu'il parvient à établir des liens entre l'apprentissage et le métier visé.

Que comprendre des figures de cas les plus fréquentes?

Une fois la mise en relation des aspirations et des projets avec le rapport au savoir, des figures de cas se dessinent et mettent en évidence certains besoins particuliers chez les jeunes. Il est à noter, cependant, que les relations entre les concepts ne sont pas systématiques, un type d'aspiration n'étant pas nécessairement associé à un type précis de rapport au savoir. Les combinaisons se déclinent en plusieurs variantes. Il faut plutôt voir les regroupements comme des tendances.

Que tirer de tout cela? D'abord, que si les projets contribuent à donner du sens à l'apprentissage, il en va de même pour deux

types d'aspiration, l'utopique et la réaliste. En effet, dans ces deux cas, des liens entre l'apprentissage et le métier visé sont perçus par les élèves et à partir de ce moment, ces derniers parviennent mieux à se mobiliser pour leur travail scolaire parce qu'ils savent « à quoi ça sert »! Par conséquent, ces deux types d'aspiration sont aussi valables que les projets. L'aspiration utopique, même si elle est déconnectée de la réalité, est suffisamment forte pour donner du sens à l'apprentissage de l'élève qui en est porteur, bien qu'il soit souhaitable de lui faire explorer en profondeur ce métier auquel il tient mordicus, en dépit parfois du bon sens. Il suffit pour les intervenants qui côtoient un tel adolescent de l'accompagner dans son processus d'orientation afin que progressivement son aspiration se renforce et peut-être même éventuellement – mais ce n'est pas une nécessité – devienne un projet réel. Ce qui compte vraiment, c'est que l'apprentissage ait un sens, celui que l'on observe dans un rapport au savoir enthousiaste ou confiant, et qu'il permette au jeune de progresser. Ainsi, globalement, les élèves qui entretiennent avec le savoir un rapport basé sur la confiance, s'ils ne perçoivent pas nécessairement le sens de l'apprentissage, sont tout de même actifs dans leur rapport à l'apprendre. Ils cherchent parfois le sens de ce qu'ils font si celui-ci leur échappe et essaient d'établir des liens entre ce qu'ils apprennent et leur aspiration ou leur but à court terme. Ceci apparaît tout à fait susceptible de leur permettre un processus d'orientation harmonieux.

Photo : Denis Caron

La situation des porteurs d'une aspiration indéfinie est plus problématique parce qu'ils n'ont pas de but professionnel ni de but à court terme. Sans but, le sens de leur apprentissage s'étiole et leur rapport au savoir est davantage de nature paradoxale ou utilitaire. Ils ont une vision très étroite de l'apprentissage, ce qui complique encore davantage leur mobilisation dans le travail scolaire. Pour ces jeunes, les intervenants gagneraient à mettre en évidence le plus souvent et le plus explicitement possible « l'utilité » des apprentissages scolaires. Ainsi, l'approche orientante, par l'infusion en particulier, pourra progressivement faire en sorte qu'ils élargissent leurs horizons professionnels et trouvent davantage de sens dans l'apprentissage.

Aux élèves dont l'aspiration est submergée, il convient de lancer une bouée, en mettant le holà aux recherches frénétiques du Métier avec un grand M. Leur situation est loin d'être catastrophique et souvent le choix est assez facile à faire, avec une petite poussée d'encouragement, surtout s'ils ont un rapport au savoir confiant et que malgré leur indécision, ils demeurent convaincus que l'apprentissage scolaire est porteur de sens. Pour ceux qui ont plutôt avec le savoir un rapport utilitaire et qui ont une représentation trop étroite des liens qui devraient exister entre l'apprentissage et un éventuel métier, ils seront particulièrement sensibles aux rappels fréquents de l'utilité « dans la vraie vie » de ce qu'ils apprennent à l'école.

Conclusion

Le projet donne certes du sens à l'apprentissage et entraîne une plus grande mobilisation sur celui-ci. Il s'agit là d'un constat important à réaffirmer. Cependant, certaines aspirations, qu'on ne peut et qu'on ne doit pas confondre avec un projet, confèrent également beaucoup de sens à l'apprentissage malgré leurs lacunes. Par conséquent, l'étude du rapport au savoir des jeunes constitue une avancée dans la compréhension de la situation de ces derniers.

L'important est donc de déceler les petites étincelles d'intérêt chez les adolescents. Ce sont peut-être des débuts de projet ou des aspirations qui font du sens. Surtout, on a tout à gagner en évitant de considérer qu'un élève qui peut nommer un but professionnel est un cas réglé. Ce n'est absolument pas le cas. Les jeunes ont surtout besoin d'accompagnement pour développer leurs aspirations et étoffer leur rapport au savoir. Plus on va loin dans cette voie, plus l'apprentissage devient significatif pour les jeunes, plus ils se mobilisent et plus leur parcours a des chances de se dérouler de façon harmonieuse.

M^me^ Chantale Beaucher est professeure au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

1. Tous les noms d'élèves sont fictifs et les cas présentés dans le texte ont été modifiés afin d'éviter que les jeunes puissent être identifiés.

UNE EXPÉRIENCE D'ÉCRITURE INOUBLIABLE

par Liane Quevillon

Qui n'a jamais un jour rêvé de devenir auteur ou auteure? Les élèves de première secondaire du Collège Laval, à Laval, se sont vu accorder ce privilège qu'ils ne sont pas prêts d'oublier. Eh oui, les 356 élèves des classes de première secondaire ont produit, avec la participation de la maison d'édition Chevillon, un recueil de textes mettant en valeur les connaissances acquises durant l'année dans six matières : français, anglais, espagnol, enseignement religieux, arts plastiques et informatique. Celui-ci se nomme *Accomplissements*.

Le projet a été réalisé pour donner le goût aux élèves d'écrire et de lire des œuvres variées tout en leur démontrant l'importance de corriger les textes. Ils ont vu également que bien connaître les langues peut mener très loin. En tant qu'éducateurs et éducatrices, nous avions comme but premier de permettre à chaque élève d'avoir un texte inscrit dans ce recueil pour que chacun vive cette magnifique expérience.

Pour bien saisir l'importance du projet, il était essentiel de le rendre le plus officiel possible. Certaines enseignantes se sont donc mises à la recherche d'une maison d'édition que le projet intéresserait. La maison d'édition Chevillon a été emballée. Grâce à elle, le livre a son ISBN et son dépôt légal.

Une expérience, un souvenir

Le projet s'est échelonné sur une période de huit mois. En fin de compte, le recueil de textes est une réussite complète. Au total, 356 élèves sur 360 ont produit un texte et 40 dessins de jeunes s'y trouvent également.

L'enthousiasme est devenu contagieux. Environ 150 élèves ont participé de leur propre initiative à différentes activités touchant de près le projet : rencontre avec un auteur-dessinateur-éditeur, formation d'un comité d'organisation, visite à l'imprimerie Double-Image, bénévolat au lancement, entrevues pour l'heure du conte. Ces jeunes ont donné plusieurs heures de leur temps avec un plaisir évident. Ils travaillaient à la réalisation de LEUR PROJET!

Cet « accomplissement » est le fruit du travail de centaines de personnes à divers niveaux. Les enseignants de français, d'anglais, d'espagnol et d'enseignement religieux ont corrigé les textes choisis. Plusieurs autres personnes-ressources ont contribué à la réalisation du projet en soutenant les élèves, en étant disponibles en dehors de leur horaire parfois surchargé et en permettant que leur cours soit perturbé durant les dernières semaines avant l'aboutissement du projet. Plusieurs personnes non enseignantes ont contribué par leurs compétences au lancement.

Une expérience pédagogique

Les textes ont été rédigés à l'intérieur des cours de langues et d'enseignement religieux. Les jeunes n'avaient donc pas de compositions ajoutées à leur tâche. Pour leur part, les enseignants et les membres du comité de lecture (élèves) choisissaient les meilleures productions écrites. La longueur des textes variait selon le moment de l'année.

Le projet a permis de promouvoir six valeurs inhérentes à la coopération :

- **la confiance :** les élèves devaient se fier les uns aux autres, car il y avait des comités de lecture et d'écriture;
- **l'ouverture à l'égard des autres :** les élèves qui ont participé aux comités de lecture et d'écriture ont dû écouter les autres et apprendre à respecter leurs idées;
- **l'entraide :** plusieurs élèves ont participé à la concrétisation du projet;
- **la solidarité :** tous les élèves ont mené à terme la tâche qu'ils devaient accomplir;
- **l'engagement :** certains élèves ont participé à des comités.
- **le plaisir :** chacun des jeunes a vraiment apprécié cette expérience. Les élèves ont manifesté du plaisir à écrire.

En plus d'écrire, les élèves ont franchi toutes les étapes de l'édition d'un livre : comité de lecture, comité de correction, etc. Chaque enseignant de première secondaire y a contribué à sa façon. Aux textes se sont greffés de magnifiques dessins réalisés dans les cours d'arts. A également été produit un documentaire qui explique en détail le processus allant de l'écriture à la publication du recueil de textes. Le petit film a été présenté lors du lancement, le 16 mai 2004. Les dix groupes de première secondaire ont participé à cette étape.

Il ne manquait plus qu'un lancement officiel pour clôturer le projet. Le dimanche 16 mai 2004 avait donc lieu, au Collège Laval, le lancement tant attendu d'un recueil de textes écrits par les élèves de première secondaire. Avec la collaboration d'une organisatrice d'événements, le rêve est devenu réalité. Dans une ambiance feutrée et propice à la lecture, les auteurs en herbe et leurs parents ont déambulé parmi des stands, ce qui leur a permis de découvrir de nouveaux textes et de nouveaux talents. Les entrevues, les petites bouchées, le tapis rouge… rien n'a été négligé pour assurer un décorum à la hauteur de l'événement. Il y avait même un petit coin pour les dédicaces. Cette fête couronnait l'excellent travail accompli par les élèves tout au long du projet.

En tant que conceptrice du projet, je suis extrêmement fière du résultat final. De leur côté, les parents y ont participé de différentes manières : argent, commandites, bénévolat. Et la direction, enthousiasmée par le projet, n'a rien épargné pour que cet « accomplissement » soit parfait!

Pour leur part, les enseignants et les enseignantes de langues ont constaté une amélioration des résultats en écriture. Quant aux élèves, ils ont compris que l'apprentissage des langues pouvait être enrichissant et intéressant et que ces matières sont des outils de communication importants susceptibles de leur servir dans toutes leurs activités quotidiennes. Ainsi, le projet aura permis aux élèves du Collège Laval de réaliser l'importance de l'influence des langues dans notre société.

M^me^ Liane Quevillon est enseignante de français, en première secondaire, au Collège Laval.

DES PROJETS À DÉCOUVRIR À POHÉNÉGAMOOK

par Claude Beauchesne

L'automne dernier, *Vie pédagogique* a été invitée à assister à l'événement « Carte blanche avec l'auteur François Barcelo » à l'école primaire Marie-Reine-des-Cœurs, de la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs (Bas-Saint-Laurent). L'événement se déroulait durant la Semaine du livre canadien pour la jeunesse. Pendant quatre jours, l'auteur de la très populaire série « Momo de Sinro » a rencontré de nombreux groupes d'élèves pour parler avec eux de son métier et de ses œuvres. Il a également animé des ateliers d'écriture conçus par ses hôtes. La visite nous a donné l'occasion de découvrir un milieu éducatif dynamique ainsi que des moyens originaux de développer le goût de la lecture et de l'écriture chez les élèves.

L'école et le milieu

L'école Marie-Reine-des-Cœurs est située en plein centre de la municipalité de Pohénégamook, tout à côté de l'église Marie-Médiatrice et de la salle communautaire Léon-Desjardins. Elle accueille environ 75 élèves, répartis en cinq groupes, soit une classe de maternelle (4 et 5 ans), une classe pour chacun des trois cycles du primaire et une classe destinée aux ateliers.

Appelé « petite école » en raison du nombre d'élèves qui la fréquentent, cet établissement est toutefois installé dans un grand bâtiment qui, durant les années 60, pouvait accueillir au moins 300 élèves. Plutôt que de condamner une partie des salles de classe de l'école, la Commission scolaire en a doublé la superficie en défonçant les murs mitoyens. Chacun des groupes bénéficie ainsi d'un espace réservé à l'enseignement et d'un espace adjacent qui peut être utilisé à plusieurs fins, dont principalement la lecture. Bref, bien qu'elle soit « petite » et relativement éloignée d'équipements culturels (puisqu'elle est située à une centaine de kilomètres de Rivière-du-Loup), l'école Marie-Reine-des-Cœurs est privilégiée en raison d'un environnement qui favorise de manière exemplaire l'apprentissage.

Privilégiée, l'école Marie-Reine-des-Cœurs l'est également parce qu'elle compte, parmi son personnel enseignant, un pédagogue particulièrement passionné. Marco Lévesque, qui enseigne au deuxième cycle, est en outre doté d'un esprit d'entreprise dont profitent les élèves de sa classe et ceux des autres groupes. Membre des « Clubs de lecture » de Communication-Jeunesse[1], l'enseignant a présenté l'un des projets d'animation réalisés au cours de l'année scolaire avec ses élèves. Intitulé « Marie-Reine raconte… », son projet a mérité un prix spécial du jury de Communication-Jeunesse. C'est ainsi que l'école Marie-Reine-des-Cœurs a reçu pendant quatre jours le créateur de Momo.

L'honneur est d'autant plus grand que le Club de lecture de l'école est le tout premier à expérimenter le concept « Carte blanche ».

Les activités de la semaine

Le séjour de François Barcelo à Pohénégamook a débuté le lundi 1er novembre par une conférence de presse dès le matin – la première de sa vie, a-t-il dit – tenue à la salle communautaire Léon-Desjardins. Le Club de lecture hôte a invité des élèves d'autres classes de l'école et des élèves d'autres écoles de la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs à participer à cette première activité. Des élèves du troisième cycle agissaient à titre de journalistes. Au cours de la séance de questions, nous avons appris que l'écrivain avait travaillé pendant plusieurs années dans le domaine de la publicité avant de se consacrer exclusivement à l'écriture, qu'il avait entrepris sa seconde carrière en écrivant des romans pour adultes, qu'il s'était, plus tard, « laissé tenter » par la littérature jeunesse, etc.

À certaines questions, telles que « Quel âge a la mère de Momo? » ou « Quelle est la couleur des yeux de [tel personnage]? », l'auteur répondait en demandant à son interlocuteur « Quel est l'âge de ta mère? » ou « Quelle est la couleur des yeux de ton amie? » et expliquait aux élèves qu'il évitait d'indiquer certains détails dans ses livres de façon que ses lecteurs puissent s'identifier à des personnages en particulier ou y reconnaître leurs proches ou encore imaginer eux-mêmes quelques-unes de leurs caractéristiques individuelles.

La Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs ainsi que le bureau de la circonscription électorale du député et ministre Claude Béchard avaient délégué des représentants à la conférence de presse. L'école a également reçu la visite d'une journaliste de TVA de Rivière-du-Loup. Enfin, la communauté a été invitée à rencontrer M. Barcelo au minisalon du livre organisé spécialement pour l'occasion par Mme Hélène Lallemant-Gosselin, de la Librairie du Portage, à Rivière-du-Loup. L'auteur confiera qu'il y a « vendu et dédicacé plus de livres en une heure » que jamais auparavant dans un salon.

Dès le premier après-midi, François Barcelo a rencontré les élèves des premier et deuxième cycles de l'école Marie-Reine-des-Cœurs dans leurs classes respectives. L'horaire des autres journées était également très chargé : en tout, l'écrivain aura participé à une quinzaine d'activités s'adressant aux élèves des trois cycles du primaire ainsi qu'à ceux de maternelle – sans compter les classes-ateliers

de trois écoles, dans lesquelles il a vécu une « expérience émouvante et fructueuse ». Au premier cycle, les élèves ont créé et illustré une aventure de Momo dans laquelle M. Pacossi « se faisait une blonde ». Les élèves des deuxième et troisième cycles ont écrit des poèmes rimés accompagnant des illustrations de leur village – illustrations en métal repoussé qu'ils avaient eux-mêmes créées quelques semaines auparavant. Cette activité d'écriture, inspirée du livre *Carnets de campagne*[2], a fait l'objet d'une exposition; le vernissage a eu lieu à la fin du séjour de M. Barcelo. L'activité avait été conçue et préparée par Marco Lévesque. L'enseignant s'est ainsi prévalu du privilège que lui conférait le concept « Carte blanche ».

Pour en savoir davantage...

« Marie-Reine raconte… » et l'atelier d'écriture « Carnets de Pohénégamook » sont deux activités pédagogiques inspirées de l'intérêt qu'ont manifesté les élèves d'une classe de deuxième cycle du primaire : intérêt pour une émission de télévision, pour un auteur jeunesse et pour les nouvelles technologies... En plus de la lecture et de l'écriture, les deux activités intègrent les arts plastiques, la technologie et l'éducation à la citoyenneté. Dans l'encart ci-contre, nous présentons les grandes étapes de réalisation de la première activité.

M. Claude Beauchesne est consultant en éducation.

« Marie-Reine raconte[3]… »

Le projet

L'émission de télévision *Dominique raconte…* était diffusée le dimanche matin à Radio-Canada. Chaque semaine, Dominique Demers y présentait une œuvre de la littérature enfantine. Les illustrations de l'album de la semaine apparaissaient à l'écran pendant que l'animatrice en lisait le texte. Quelques élèves de la classe de deuxième cycle de l'école Marie-Reine-des-Cœurs ont parlé de l'émission à Marco Lévesque, leur enseignant... qui les a écoutés avec attention. Les élèves désiraient réaliser eux-mêmes un document multimédia et souhaitaient également que leur production soit diffusée dans le milieu. Bref, le projet « Marie-Reine raconte… » provenait des élèves. « C'était déjà gagnant! », dira Marco Lévesque. Restait à le réaliser...

La réalisation

Si l'enseignant et ses élèves avaient une bonne idée du résultat qu'ils voulaient atteindre, ils ne savaient pas encore comment s'y prendre… Les élèves ont commencé par choisir les albums. *Juliette, la rate romantique*[4] a été le premier titre retenu. Dès le retour du congé des fêtes, les élèves se sont mis à l'œuvre afin d'offrir ce récit en cadeau aux autres classes à l'occasion de la Saint-Valentin – le sujet s'y prêtant vraiment bien!

Les élèves ont d'abord déterminé lesquels, parmi eux, seraient appelés à jouer un rôle dans la première production. Ont alors eu lieu des rencontres de travail pendant lesquelles les narrateurs se sont mis dans la peau des personnages et ont trouvé le rythme des récits. Très aimablement, la maison d'édition a accordé l'autorisation d'utiliser l'album. Les illustrations ont été reproduites à l'aide d'un appareil photo numérique; grâce au logiciel utilisé (PowerPoint), le son et les images se sont intégrés et le déroulement du récit a été « automatisé ». Ici, la participation de M[me] Anny Théberge, enseignante et responsable des classes ateliers, a été très appréciée.

Le document a été réalisé dans la classe, en présence de tous les élèves. La salle se transformait alors en un studio de fortune, ce qui créait ainsi un environnement approprié au travail d'enregistrement et de montage. La réalisation comme telle s'est échelonnée sur une période d'environ trois mois, mais le processus général avait déjà été enclenché lors des activités de lecture qui avaient eu lieu depuis septembre.

L'expérience a été reprise avec quatre autres albums. L'enseignant a eu le souci de favoriser la participation de tous les élèves de sa classe, y compris ceux qui éprouvaient des difficultés en matière de lecture et qui ont eu là une occasion de se valoriser. Les cinq productions ont finalement été gravées sur cédérom et distribuées dans les écoles environnantes. Les élèves de ces dernières ont tout de suite voulu lire eux-mêmes ces livres. Certains s'en sont inspirés dans la réalisation de projets personnels et ont fait l'acquisition de quelques titres.

1. Communication-Jeunesse est un organisme à but non lucratif dont la mission est de promouvoir la lecture d'œuvres québécoises et canadiennes-françaises pour la jeunesse (www.communication-jeunesse.qc.ca).
2. *Carnets de campagne*, prose et rimettes, illustré d'aquarelles de Jean-Paul Ladouceur, Les Heures bleues, 2002. Ce livre a remporté, en 2003, le Grand Prix du livre de la Montérégie, dans la catégorie « Autres genres littéraires ».
3. L'encadré est composé d'extraits du projet présenté par Marco Lévesque à Communication-Jeunesse (Clubs de lecture).
4. Carole TREMBLAY (texte) et Dominique JOLIN (illustrations), *Juliette, la rate romantique*, Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2003 (Collection Albums illustrés).

THÉRIAULT, JACQUELINE ET NATALIE LAVOIE. *L'ÉVEIL DE LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE... UNE RESPONSABILITÉ FAMILIALE ET COMMUNAUTAIRE*, MONTRÉAL, ÉDITIONS LOGIQUES, 2004.

« Savoir lire et écrire, voilà deux conditions essentielles pour réussir dans la vie actuelle », affirment les auteures en quatrième de couverture; leur livre est destiné aux parents et aux éducatrices en milieu de garde afin de les aider à développer leurs compétences en vue d'influencer les premiers apprentissages des enfants en ce qui concerne la lecture et l'écriture.

Dans un langage sobre et accessible, les auteures situent d'abord l'enjeu de leurs propos, puis rappellent la place de la famille pour l'émergence de l'écriture. Ensuite, elles décrivent des activités interactives destinées aux enfants et à leurs parents. Celles-ci doivent permettre de soutenir les premiers apprentissages; à noter que les activités sont accompagnées d'une liste d'effets anticipés et de manifestations qui pourront être observées chez l'enfant.

Les auteures abordent en fait la dimension d'éveil à la lecture et à l'écriture : c'est la phase d'« émergence de l'écrit ». Pour bien intervenir, il faut observer l'enfant afin de comprendre sa démarche et son évolution personnelles au regard de la lecture et de l'écriture (p. 19) : « Il existe une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire. C'est ensemble que ces deux compétences se développent. » Ainsi, accorder une place à la lecture en famille permet de briser le lien trop souvent établi en milieu scolaire entre lecture et travail : la lecture est d'abord un plaisir. Les travaux actuels sur la question s'inscrivent dans la reconnaissance de la littératie (*literacy*).

Dans la première partie de leur ouvrage, les auteures établissent les conditions qui favorisent l'émergence de l'écrit; elles traitent de la question de l'écriture tout en considérant la lecture et la communication orale. Elles précisent les aspects à considérer : observer et apprécier l'enfant en processus d'émergence de l'écrit (p. 25), savoir que l'écrit de l'environnement est un matériel à leur service (p. 28), reconnaître les différents aspects de l'écrit (p. 31), reconnaître les aspects fonctionnels de l'écrit (p. 32), conventionnel (p. 36) et sonore du langage (p. 43) et, enfin, connaître le développement de l'écriture (p. 48).

Dans la deuxième partie, les auteures proposent des pistes concrètes d'intervention et des activités. Le tout est assorti de commentaires judicieux au regard des effets escomptés sur les apprentissages et, également, de pistes d'observation qui permettent de réguler les interventions; des références commentées sont fournies au lecteur.

Dans la troisième partie, l'histoire d'Alexis et de Marie, frère et sœur, permet de mettre des mots sur la pratique proposée. Une bibliographie bien étayée est aussi fournie.

En conclusion, rappelons que, même si l'environnement joue un rôle prépondérant, c'est l'intervention de qualité de l'adulte qui favorise l'activation des représentations chez l'enfant.

Donald Guertin

SCALLON, GERARD. *L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES*, MONTRÉAL, ÉDITIONS ERPI, 2004.

Un traité sur l'évaluation, mais avant tout un outil pédagogique. Voilà le défi que l'auteur a relevé avec brio : offrir aux communautés scolaires un ouvrage étayé où cet expert livre ses croyances au sujet de l'évaluation avec le souci de favoriser l'appropriation des fondements sous-jacents et d'accompagner le praticien dans le changement de ses pratiques. Une œuvre qui tombe à point!

L'enjeu est clair : il faut entrer dans un nouveau paradigme, celui de l'apprentissage et du développement de compétences. En introduction, un résumé des aspects traités rappelle l'obligation qu'il y a d'aborder cette nouvelle approche dans le domaine de l'évaluation.

Conçu pour susciter la réflexion et soutenir la construction d'un savoir, cet ouvrage, plus qu'une somme de données actuelles, est un guide et une référence pour tout praticien et tout accompagnateur de praticiens. Dans chaque chapitre, l'auteur décrit des aspects théoriques et pratiques du sujet traité. Le lecteur peut ainsi prendre amplement le temps d'assimiler les données et de les situer dans ses pratiques professionnelles, car le propos est calibré et la démonstration articulée. Derrière les énoncés savamment amenés, l'auteur pose des questions, soulève des contradictions et propose des avenues d'actions pédagogiques. Le lecteur n'est donc jamais laissé à lui-même sans ressources ni possibilités d'action. À la fin de chaque chapitre, dont la structure est récurrente, une liste des références utiles permet de poursuivre la réflexion et d'appuyer les propos.

Dans cet ouvrage, le lecteur abordera les points suivants : les stratégies, les savoir-être, la notion de compétence, les situations d'évaluation dans une perspective de développement des compétences, les conditions d'élaboration de situations d'évaluation, les outils de jugement dont les échelles descriptives, les habiletés à évaluer, la progression des apprentissages, le contrôle de la qualité, le portfolio et, enfin, la formation en évaluation; ou c'est un examen des grandes problématiques liées à la question de l'évaluation des apprentissages. Conçu de façon que le lecteur aborde le propos par l'un ou l'autre des chapitres, cet ouvrage permet à chacun d'établir son parcours de lecture selon ses champs d'intérêt. Le lecteur pourrait se demander s'il doit lire tel ou tel chapitre : un résumé, placé aux dernières pages de chaque chapitre, permet de mieux cibler l'objet traité. C'est là une autre manière de se donner une intention de lecture!

Avec humilité, l'auteur reconnaît les limites de la recherche dans certains secteurs d'activités en matière d'évaluation. Entre autres éléments, il signale les ambiguïtés qui persistent au regard de la notion de « stratégie » sur laquelle il n'y a pas, selon lui, de définition commune. Il discourt sur des points importants comme celui de l'évaluation des savoir-être et resitue les enjeux de l'évaluation formative à laquelle il greffe des pratiques comme celles de la régulation et l'autorégulation. Il met en exergue la place prépondérante de la motivation, de la métacognition et de l'engagement de l'apprenant dans les tâches qui lui sont soumises.

Tout en discourant sur les fondements, Scallon prend aussi position. Il propose des termes pour mieux interpréter la réalité de l'évaluation des apprentissages dans une approche de développement de compétences. Notamment, il opte pour le terme *assessment*, au sens d'appréciation de la performance ou d'appréciation authentique, et l'introduit comme une assise du renouveau dans le domaine de l'évaluation. Pour Scallon, la démarche évaluative se caractérise par un ensemble de paramètres dont il faut tenir compte. Les escamoter mettrait en péril la qualité de l'évaluation : « Lorsqu'on conçoit des tâches incitant des élèves à utiliser leurs ressources, savoirs, savoir-faire, savoir-être, afin d'inférer leur degré de maîtrise d'une habileté ou d'une compétence, la personne qui évalue doit être capable d'analyser les situations que comportent les exercices de vérification ou les procédés d'évaluation » (p. 33). L'auteur a comme objectif de clarifier les notions pour « comprendre les situations plus complexes ». Car, selon lui, « c'est dans l'action que les compétences doivent être inférées » (p. 123). Cependant, il rappelle qu'il « serait trop facile de tenir pour acquis que l'approche par compétences nous entraîne forcément vers des situations complexes » (p. 137). Ainsi, on appréciera mieux la performance si les problèmes sont contextualisés et si l'on trouve des traces de l'élaboration et la justification des réponses données par les élèves : « Un des points forts de l'apprentissage par problèmes est qu'il favorise le développement de compétences » (p. 142).

En conclusion, l'auteur précise que l'évaluation des apprentissages renvoie à une des douze compétences professionnelles. Ce livre de référence constitue donc une source de données, de questions et de pistes d'action; la question de l'évaluation y est traitée sous des angles complémentaires. Accessible, clair et précis, le texte est organisé intelligemment.

Bien évaluer, c'est bien planifier. Certes la décision appelle un jugement sur le développement de compétences, mais encore faut-il avoir une idée de ce qui est attendu et de ce qui permettra de rendre compte de la progression de l'élève.

Donald Guertin

M. Deneuve, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul, *VERS UNE ÉCOLE JUSTE ET EFFICACE. 26 CONTRIBUTIONS SUR LES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION. UNE APPROCHE INTERNATIONALE*, Bruxelles, De Boeck, 2005, 627 p. (Collection de l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique).

Voici un ouvrage collectif fortement charpenté autour du fil conducteur exprimé par son titre. On présente le sujet dans une véritable perspective internationale, très au fait de multiples horizons de recherche tant européens que nord-américains. Sa grande qualité repose en particulier sur les synthèses de recherche qu'il offre, synthèses très familières avec des courants de recherche trop souvent juxtaposés : ceux de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, de l'Amérique du Nord, de l'Europe continentale et de la Scandinavie. On trouve par exemple un rapprochement très éclairant entre deux perspectives de recherche portant respectivement sur l'efficacité (*school effectiveness*) et sur l'amélioration des pratiques éducatives (*school improvement*). On trouve aussi des voies de rapprochement entre une évaluation de système de type économique et une évaluation plus interne, pédagogique en quelque sorte.

En posant en tant que tel le problème de l'équité des systèmes d'enseignement, on aborde la question du rôle social de l'école avec les outils comparatifs que fournissent de grandes enquêtes de la Communauté européenne et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les problématiques générales alternent avec les perspectives nationales : « Pourquoi parler d'équité? », « L'équité dans les pays nordiques », « La marche vers l'équité en Belgique francophone », « La marche vers l'équité : le modèle suédois », « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire… », « Utilité et limites de l'analyse de la diversité des établissements scolaires », « Indicateurs d'équité pour l'enseignement et la formation continue »… Autant de chapitres qui, parmi d'autres, font rêver d'une analyse semblable du positionnement du système éducatif québécois en perspective d'équité.

La dernière partie de l'ouvrage porte précisément sur la jonction de l'équité et de l'efficacité. Rôle de l'État, régulation, relativisation des performances des établissements scolaires, sens d'indicateurs comparatifs, voilà quelques-uns des thèmes touchés. On se garde soigneusement de tout bilan simpliste et unilatéral lorsque, en conclusion, il est question de passer « d'une logique de prescription des processus et des pratiques à une logique de prescription des objectifs et de responsabilisation collective », en analysant « les raisons d'un changement de logique de régulation » et « la délicate transformation des modes de régulation ».

Parmi d'autres, ce livre aide à tracer une perspective d'appui mutuel entre les éclairages de la recherche et les convictions de praticiens de l'éducation. La liaison de ces deux pôles souffre, ou a souffert, de certaines difficultés. Je pense particulièrement à trois grands cadres de référence dont l'optique d'un engagement éducatif concret a à la fois souffert et bénéficié. D'abord, l'héritage de la mise en cause des éducateurs par la sociologie de Bourdieu. Au Québec, cet éclairage sur une supposée violence symbolique a été transposé à la fois en moralisme (démoralisation

désespérante : « Veux veux pas, nous sommes les complices des dominants ! ») et en pseudo-posture critique extrêmement commode pour habiller diverses formes de corporatisme. De l'horizon américain, à l'opposé, nous est venu un courant de pensée strictement guidé par l'efficacité, celle-ci étant calculée par indicateurs. D'où une certaine utopie d'enfin consolider l'école par la gestion de haute volée : gestion décentralisée, imputabilité, obligation de moyens… Mais une école relativement insensible à l'impératif de justice, fut-elle aussi efficace que la plus performante de PME ou des multinationales, peut-elle mobiliser un engagement professionnel profond et durable, un souci vivant et efficace des personnes ? Si l'héritage de Bourdieu a souvent conduit à se sentir bien en étant toujours contre, sans dépassement reconstructeur, le paradigme gestionnaire favorise un utilitarisme à très courte vue sur le terrain de la citoyenneté et de la résistance à la marginalisation.

Le troisième cadre de référence auquel cet ouvrage collectif oppose un démenti partiel est celui qui abuse du caractère crucial de la culture institutionnelle de chaque établissement. Cela joue, mais c'est loin de jouer seul dans la performance de l'éducation scolaire. Pour tout dire, le fil conducteur d'une confrontation et d'une réconciliation des facteurs d'équité et des facteurs d'efficacité, fil conducteur omniprésent dans ces études, représente une ligne de crête entre des traitements contrastés, unilatéraux et, finalement, démobilisateurs, autant professionnellement que politiquement, de l'éducation scolaire.

Arthur Marsolais

DUPRIEZ, VINCENT ET JACQUES CORNET.
LA RÉNOVATION DE L'ÉCOLE PRIMAIRE. COMPRENDRE LES ENJEUX DU CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE,
BRUXELLES, DE BOECK, 2005, 212 P. (COLL. PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT).

Ce livre est d'une immense actualité et d'un intérêt incontestable. D'actualité, d'abord, parce qu'il rejoint des espoirs qui correspondent à une orientation centrale de l'actuelle réforme au primaire et au premier cycle du secondaire. Les auteurs écrivent ainsi :

> La rénovation de l'école primaire est aujourd'hui au cœur du projet scolaire dans plusieurs pays occidentaux, en particulier dans des régions francophones. En France, à Genève, au Québec et en Belgique francophone, des réformes semblables sont actuellement mises en place et visent à accroître la réussite de tous les élèves dans l'enseignement fondamental. Ces réformes sont organisées autour des mêmes principes fondamentaux. L'enseignement est conçu en cycles d'études pluriannuels. Au sein du cycle, le redoublement est déconseillé ou même prohibé et l'évaluation certificative est reportée à l'issue de chacun des cycles. En cours de cycle, les enseignants sont invités à maintenir une activité d'évaluation, mais celle-ci revêt un caractère formatif : elle vise à diagnostiquer l'état des connaissances et à réguler l'activité d'enseignement. Elle n'a pas pour objectif de sanctionner les lacunes des élèves et le passage de classe est automatique, à l'intérieur du cycle au moins. Face à la plus grande diversité de niveau scolaire des élèves qui accompagne ce principe de promotion automatique, les enseignants sont invités à adopter des stratégies de pédagogie différenciée et à diversifier les méthodes de travail en fonction des caractéristiques des élèves de la classe. Enfin, le travail en équipe est souhaité afin de permettre aux enseignants d'un même cycle de se concerter et de construire un projet commun. (p. 13)

Le grand intérêt de l'analyse conduite ici à partir d'une étude à laquelle ont collaboré cinq écoles, c'est de situer le champ pédagogique au sens restreint (pratiques, gestion de classe, usage de l'évaluation, etc.), par rapport aux autres déterminants de la réussite ou du blocage de l'amélioration pédagogique. Comment le « renouveau » interagit-il avec l'image et la représentation de leur propre rôle professionnel chez ses premiers acteurs, les enseignants et les enseignantes ? Qu'en est-il de l'accompagnement institutionnel ? De l'engagement politique ? Des mouvements d'autodéfense contre les procès en défaillance d'une « École » chargée de compenser toutes les carences ?

On appréciera particulièrement l'examen de cinq conceptions différentes de l'égalité : d'accès, de traitement, des résultats, des acquis de base et l'égalisation des chances. Sur fond de vaste hétérogénéité de l'effectif scolaire, c'est principalement par ce biais que l'action pédagogique se situe par rapport à une visée politique de justice.

Mais la recherche n'a pas d'effet magique. Il faut encore inventer, explorer, s'exposer. Philippe Meirieu, en préface, évoque admirablement l'au-delà de la recherche :

> Sans doute, en France comme en Belgique, est-ce la question de l'hétérogénéité des classes qui est la plus caractéristique dans ce domaine. Les chercheurs, en effet, semblent unanimes et toutes les enquêtes internationales le confirment : l'hétérogénéité ne constitue nullement un handicap pour les élèves, y compris ceux qui sont considérés comme « les meilleurs »… Bien au contraire ! Et pourtant, les enseignants, comme les familles, résistent : le mythe de la classe homogène reste terriblement prégnant et le corps social tout entier semble le plébisciter, poussant à la sélection prématurée au nom de l'efficacité de l'École et, dit-on, dans l'intérêt de tous… Aucune évolution constructive n'est possible sans tenter de comprendre ce qui, contre toute évidence scientifique, résiste chez les acteurs et, même, ce en quoi cette résistance est, d'une manière ou d'une autre, intelligente, voire même généreuse. C'est cette résistance que ce travail tente de comprendre à travers une enquête de terrain et dans un dialogue de recherche avec les enseignants. (p. 8)

Arthur Marsolais

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Nadine Bourgeois, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de l'Académie Ste-Thérèse, à Sainte-Thérèse.**

En parlant du rôle des cinq sens dans une classe de maternelle, une petite fille lève la main et mentionne qu'il y en a six. Je lui demande lequel? Elle me répond : « le sens de l'humour ».

Alexanne Cailleret

Laurent de Mansonneuve

« Les voleurs, est-ce qu'ils volent dans le ciel? »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse sur le site Internet de la revue : **http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca**

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Courriel électronique

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

Courriel électronique

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA